داود عبده

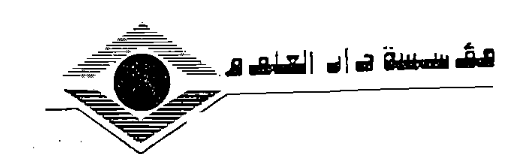
نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا



نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً

داود عبده

نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا



مؤسسة دار العلوم — الكويت
الطبعة الأولى ١٩٧٩

الكويت : ص. ب. ٢١٥٤٥ صفاة هاتف ٤٢٨٥٦٩ برقياً دار علوم

مقدّمة

لايكاد الطفل في كثير من البلدان المتقدمة ينهي الصف الابتدائي الأول حتى يكون قادرا على قراءة مواد إضافية للكتاب المقرر وكتباً خارجية تلائم مستواه . وبإنتهاء المرحلة الابتدائية يكون قد أتقن لغته قراءة وكتابة وتعبيرا . أما الطفل في المدارس العربية بعامة فلا يقــرأ سطرا واحدا خارج الكتاب المدرسي المقرر قبل أن ينهي الصف الإبتدائي الثالث . بل إن كثيراً من مدرسي المرحلة الابتدائية يتعجبون أشدالعجب حين يسألون إذا كان تلاميذهم يستطيعون قراءة قصة خارجية بنهاية الصف الابتدائي الأول أو حتى بنهاية الصف الابتدائي الثاني . ويجابهك بعضهم بضحكة مخنوقة أو ابتسامة ساخرة إن اقترحت عليهم أن يلتزموا العربية الفصحى المبسطة في حديثهم إلى تلاميذهم في المرحلة الابتدائية الأولى . والغريب أنه لايأخذهم العجب حين يقال لهم أن أطفــالا لايختلفون في ذكائهم عن الأطفال الذين يعلمونهم قد دخلوا مدارس أجنبية وهم لا يعرفون كلمة من الانجليزية أو الفرنسية، وأصبحوا في نهاية السنة الابتدائية الأولى قادرين على فهم اللغة الاجنبية التي تعلموها دون صعوبة وعلى تكلمها وقراءتها بطلاقة ، وانهم قروؤا عددا كبيرا من الكتب الخارجية . أقول : لايأخذهم العجب عندما يسمعون هذا كأنما الممكن في كل لغات الدنيا مستحيل في اللغة العربية .

وحجة الكثيرين من هؤلاء ان « ما تبنيه المدرسة يهدمه البيت والشارع » وقد فاتهم انهم لن يبنوا شيئا في المدرسة يخشى عليه من الهدم ماداموا يجهلون ان اللغات لاتتقن إلا بالممارسة ، وان سهولة اكتساب اللغة فهما وتعبيرا تتناسب تناسباً عكسيا مع تقدم الطفل في السن ، وان كل ما يحتاجه الطفل لتعلم أية لغة مهما كانت — لاأستثني واحدة — هو إتاحة الفرصة له لسماعها أولا واستعمالها ثانيا .

إن حجة « مايتعلمه الطفل في المدرسة يهدمه الشارع والبيت » حجة واهية تدل على استهانة بقدرة الأطفال على تعلم اللغات . فالطفل سرعان ما يستنتج أن لكل من اللغة المستعملة في المدرسة (الفصحى) واللهجة المستعملة في البيت مكانا ومقاما تستعمل فيه . وقد رأيت طفلا كويتيا يتكلم اللهجة الكويتية من أهله ، واللهجة الفلسطينية مع أقرانه من الأطفال الفلسطينيين ، واللهجة المصرية مع أقرانه من الأطفال المصريين . ولا أشك أن هذا الطفل — وهو ليس فريداً بين الأطفال — قادرا على فهم الفصحى وتكلمها في المدرسة بنفس السهولة إذا أتاح له معلموه الفرصة التي أتاحها له أقرانه من الأطفال .

ولا يقولنّ أحد أن الفصحى تختلف عن اللهجات المحكية ، فالقواعد الصوتية وقواعد تركيب الكلمة (الصرف) وتركيب الجملة (النحو)* مشتركة إلى حد كبير بين الفصحى واللهجات . بل لعلني لا أبالغ حين أقول أن الطفل لا يتعلم في المدرسة (رغم محاولات المدرسين) شيئاً جديداً سوى المفردات . وأما القواعد اللغوية فيتقن منها ما تعلمه قبل دخول المدرسة ويخطىء فيما عدا ذلك ، لأنه لم يتعلمه بطريقة وظيفية .فمن القواعد الصوتية التي يعرفها الطفل العربي قبل دخول المدرسة قاعدة

---

* يكتب بعض « المثقفين » احيانا أن اللهجات المحكية لا قواعد لها ! ولعلهم يقصدون أنها خاليةمن حركات الاعراب .

إضافة كسرة تجنبا « لالتقاء الساكنين » ، فهو يقول **افتح باب بيتك** (بسكون الحاء) ولكن **افتح الباب** (بكسر الحاء) ويقول **وصلت أمّي** (بسكون التاء) ولكن **وصلت البنت** (بكسر التاء) . ومن هذه القواعد قاعدة « اللام الشمسية » و « اللام القمرية » ، فهو يقول **ألباب والمفتاح** الخ . بلفظ اللام ، ولكنه يقول **الدّار والسّاعة** الخ . بتحويل اللام دالا في الكلمة الأولى وسينا في الكلمة الثانية الخ . ومن هذه القواعد قاعدة تقصير المد الطويل إذا تلاه صحيحان متواليان (أي صحيح ساكن) ، فهو يقــول **فيها** ولكن **في البيت** (فِلْبيت) ، ويقول **ابوك** ولكن **أبو الولد** (أبُلْولد) .

ومن القواعد الصرفية التي يعرفها قواعد تصريف الأفعال التي لها نظير في لهجته ، فهو يصرف الفعل ماضيا ومضارعا مع المتكلم مفردا وجمعا ، ومع المخاطب مفردا (تذكيرا وتأنيثا) وجمعا ، ومــع الغائب مفردا (تذكيرا وتأنيثا) وجمعاً . ويصرف فعل الأمر مع المخاطب مفردا (تذكيرا وتأنيثا) وجمعا ، ومع الغائب مفردا (تذكيرا وتأنثا) وجمعا . ويصرف فعل الأمر مع المخاطب مفردا (تذكيرا وتأنيثا) وجمعا . ويصوغ اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي ومن الأفعال المزيدة . ويصوغ « أفعل التفضيل » من الصفة الخ .

ومن قواعد الجملة التي يتقنها قاعدة وضع الصفة بعد الموصوف ومطابقتها معه تعريفا وتنكيرا وتذكيرا وتأنيثا ، وإفرادا وجمعـــا . وقاعدة وضع المضاف إليه بعد المضاف وتجريد المضــاف من أداة التعريف الخ :

أما القواعد الجديدة التي تعلّم في المدارس فهي القواعد التي تكثر فيها أخطاء الطلاب ، حتى بعد تخرجهم من الجامعة ، قواعد الحركات الإعرابية ، وقواعد الأدوات التي ليست موجودة في اللهجات المحكية

(مثل **لن ولم**) ، وقواعد حذف النون في « الأفعال الخمسة » وجمع المذكر السالم والمثنى ، وقواعد الاستفهام التي تشمل تراكيبها همزة الاستفهام **وأم** ، وبعض قواعد العدد*. فهل الشارع والبيت مسؤولان عن عدم إتقان هذه القواعد ؟

ولعل في كل هذا عبرة لنا في تدريس اللغة . فالطفل الذي استطاع أن يتعلم بإتقان **تام** كل القواعد التي أشرت إلى نماذج منها سابقا بين سن الثانية والخامسة دون كتاب ودون معلم ، خليق بألا يستهان بقدرته على تعلم اللغة . وطريقة الممارسة التي أدت إلى نجاحه في تعلم مفردات لهجته وقواعدها الصوتية والصرفية والجملية خليقة بأن تؤدى إلى نجاحه في تعلم الفصحى أو أية لغة أخرى .

وبعد ، فقد أعددت بعض فصول هذا الكتيب خلال عملي مع اليونسكو « خبيرا » لتدريس اللغة معارا لوكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين . وقد نشر معهد التربية التابع للوكالة واليونسكو تلك الفصول في صورة « تعيينات » لمدرسي اللغة العربية في مدارس الوكالة . وهي صورة تختلف في بعض تفصيلاتها عن صورتها الحالية. ورغم أن كثيرا من الأمثلة التي وردت في ثنايا هذا الكتيب تلائم المرحلة الابتدائية فإن المبادىء التي نوقشت تنطبق بشكل عام على مراحل الدراسة المختلفة.

- داود عطيه عبده
جامعة الكويت

---

* لاحظ أن الطالب العربي يتقن قاعدة المعدود من حيث كونه جمعا مع الاعداد ثلاثة الى عشرة ، ومفردا مع أحد عشر فصاعدا ، لانه يعرفها قبل مجيئه الى المدرسة ، ولكنه يخطىء في قاعدة تأنيث العدد وتذكيره (أربعة أولاد وأربع بنات) لأنه لم يتعلمها قبل مجيئه الى المدرسة . أما الطالب الأجنبي فيجد القاعدتين عند دراسته العربية بمستوى واحد من الصعوبة .

الفصل الأول

معنى تعلم اللغة وظيفياً

المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا (Functionally) أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في **وظائفها الطبيعية العملية** ممارسة صحيحة . ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم ، فما هي هذه الوظائف

للغة كما هو معروف أربع وظائف أساسية تلخص الأهـداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة . ولو سألت عربيا : « لماذا تعلمت اللغة الانجليزية ، مثلا ، أو لماذا تود أن تتعلمها » ؟ لأجابك على الفور :

لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاري .

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى كما ينطبق على غيرها من اللغات . وتدريسها لايكون وظيفيا إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات العملية الأربع السابقة ، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية

التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا (في مستوى قدراتهم) ، أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوهـا مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة .

وهكذا يتضح أن الخطوة الأولى في اتجاه تعليم اللغة اتجاها وظيفيا هي تحديد أهداف كل نشاط يتعلق بها والتأكد من أن هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالغايات الأربع التي سبق ذكرها .

أما الخطوة الثانية فهي التخطيط بعناية لتحقيق هذه الاهداف . وفي خلال هذه الخطوة والخطوة التي تليها وهي التطبيق أي التدريس الفعلي يسأل المعلم الجيد نفسه في كل لحظة : « هل ما يجري في الصف من نشاط يؤدي على أفضل وجه إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدهـا؟ » وفي ضوء الإجابة عن هذا السؤال يتمسك فقط بما يمكن أن يحقـق تلك الأهداف ويعدل أو يتخلى عن كل ما لا يؤدى إلى تحقيقه.

قبل أن نتناول بعض نشاطات اللغة التي تقود إلى تحقيق الغايات الأربع الأساسية محاولين تحديد أهداف كل منها ومتلمسين بعض السبل لتحقيقها سأضرب مثلا من القواعد لتوضيح المقصود بالتركيز على الجانب الوظيفي للغة :

لنأخذ الأداة **لن** ، مثلا ، ونسأل : « لماذا نريد أن يتعلم التلميذ هذه الأداة أو ما الذي نريد أن يعرفه عنها ؟ لو وجه هذا السؤال إلى أحد معلمي اللغة العربية بماذا يجيب ؟ في ظني أن تسعة من كل عشرة معلمين سيقولون « لكي يعرف التلميـذ أن » لن « أداة نصب وأن الفعل المضارع بعدها منصوب » . وقد يضيف بعضهم :

« ولذلك لكي يتمكن التلميذ من وضع هذه المعرفة موضع التطبيق فينصب الفعل المضارع بعد » لن « حين يقرأ أو يتكلم أو يكتب . »

ومثل هذه الإجابة في نظري شبيهة بإجابة من يسأل « لماذا تنام؟ » حين يجيب : « لكي أغمض عيني » ! صحيح أن النائم يغمض عينيه ولكن ليس من أجل هذا ينام .

أننا نريد أن يتعلم التلميذ « لن » لكي يتمكن من توظيفها في لغته أي فهم صيغة **النفي** في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوبة ، واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك . وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن نصب الفعل المضارع بعد « لن » ، ولكن الهدف هو **إتقان أسلوب النفي في المستقبل** بحيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية : « لن أذهب إلى السوق معك »، « لن أتأخر عن المدرسة بعد اليوم » ، « لن أهمل واجباتي » الخ، وليس نصب الفعل المضارع .

ولمزيد من التوضيح سأقارن بين معلم يدرّس « لن » لغير غاية وظيفية وآخر يدرسها لغاية وظيفية :

ـ الأول يهتم بـ **لن** كأداة نصب والثاني يهتم بـ **لن** كأداة نفي (وان كان لايهمل أنها تنصب) .

٢ ـ الأول يهتم بإعرابها وإعراب الفعل المضارع بعدها والثاني يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه **لن** . (ولهذا يتخرج على ايدي أمثال المعلم الاول طلاب يصلون إلى الجامعة وهم يخطئون في تركيب النفي في المستقبل فيقولون : « سوف لا أفعل كذا » أو « سوف لن أفعل كذا » بدلا من « لن أفعل كذا ») والمعلم الثاني يشرح للتلاميذ استعمال الايجاب والنفي في الحالات المختلفة ويعد لهم التدريبات المناسبة التي تؤدي إلى اتقان هذين الاسلوبين حتى إذا

جاء إلى نفي الفعل المضارع أشار إلى أننا ننفي الفعل الدال على الحاضر بالإداة **لا** والفعل الدال على المستقبل بالأداة **لن** :

خالد يحبّ اللعب . كمال لايحبّ اللعب .

التلميذ الكسول يهمل واجباته . التلميذ المجتهد لا يهمل واجباته.

خالد سيذهب (او سوف يذهب) معي لمشاهدة لعبة كرة القدم .

كمال لن يذهب معي لمشاهدة لعبة كرة القدم .

التلميذ المجتهد سينجح (او سوف ينجح) .

التلميذ الكسول لن ينجح .

ثم بعد هذا يجلب انتباه التلاميذ إلى الأمور التالية في الأمثلة السابقة :

أ ـ **س** و **سوف** تدلان على الايجاب وتستعملان مع الفعل الدال على المستقبل ، أما **لا** و **لن** فستستعملان للنفي ، الأولى مع الفعل الدال على الحاضر والثانية مع الفعل الدال على المستقبل .

ب ـ لا يجوز المزج بين أدوات الإيجاب وأدوات النفي فلا يقال :

« سوف لا أفعل كذا « أو » سوف لن أفعل كذا » .

جـ ـ الفعل المضارع لا تتغير حركته الأخيرة (الضمة) حين ننفيه بـ **لا** بينما تتغير فتصبح فتحة حين ننفيه بـ **لن** .

ثم ينتقل بعد هذا الشرح الموجز إلى التطبيق مصحّحاً في ثنايا هذا التطبيق أخطاء التلاميذ سواء منها المتعلق بالتركيب (أي أخطاء مثل « سوف لا » أو « سوف لن ») أو بالحركات (أي لفظ حركة اخرى غير الفتحة بعد **لن**) .

٣ ـ عندما ترد **لن** في درس تال (مثلا « قال **فؤاد** أنه لن يشترك

في المباراة ») يهتم المعلمان بتثبيتها ومراجعتها ، فماذا يفعلان؟ يطلب الأول من تلاميذه إعراب الفعل المضارع بعد **لن** ويصرّ على سماع « الكليشيه » المعروفة التي يحفظها التلميذ دون أن تعني له شيئا : «فعل مضارع منصوب بلن وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة » . أما الثاني فيسأل التلاميذ عن **معنى** العبارة التي وردت فيها **لن** :

المعلم : هل سيشترك فؤاد في المباراة ؟

تلميذ : لا

المعلم : ما الذي يدل على عدم اشتراكه ؟

تلميذ : وجود **لن**

المعلم : ما الوقت الذي ينفي فيه فؤاد اشتراكه ؟

(أو : هل يتحدث فؤاد عن عدم اشتراكه في الماضي أم الحاضر أم المستقبل ؟)

تلميذ : المستقبل

المعلم : كيف تكون العبارة لو كان فؤاد يتحدث عن عدم اشتراكه في الماضي ؟

تلميذ : قال فؤاد أنه لم يشترك في المباراة .

المعلم : كيف تكون لو كان يتحدث عن الحاضر ؟

تلميذ : قال فؤاد أنه لا يشترك في المباراة .

(يكتب المعلم العبارات الثلاث على اللوح دون **حركات**:

لن يشترك ...

لم يشترك ...

لا يشترك ...)

المعلم : من يقرأ لي العبارات الثلاث مع وضع الحركة المناسبة في آخر الفعل المضارع . ؟

(يقرأ أحد التلاميذ : لن يشترك ، لم يشترك ، لا يشترك)

المعلم : الفعل المضارع ينتهي عادة بضمة كما في المثال الأخير فلماذا استبدل بها فتحة في المثال الاول وحذفت في المثال الثاني (السكون دليل عدم وجود حركة) .

تلميذ : لوجود **لن** قبل الفعل في المثال الاول و **لم** في المثال الثاني.

ويلاحظ هنا أن المعلم الثاني اهتم بحركة الفعل المضارع بأفضل مما اهتم به الأول لأنه اتجه في ذلك اتجاها وظيفيا . ففي الإعراب يهتم التلميذ بحفظ العبارات التقليدية ولا يكاد يربطها بواقع اللغة . أما هنا فالاهتمام منصّب على صحة التعبير وإن لم يرد في كلام المعلم أو التلميذ عبارات مثل : منصوب ، مجزوم ، مرفوع ، معرب ، مبني ، ظاهر ، مستتر ، مقدّر الخ .

الفصل الثاني

القـــراءة

لنتناول الآن بعض النشاطات اللغوية الأساسية بادئين بالقراءة.ما المقصود بالقراءة ؟ قلنا ، في الحديث عن غايات تعلم اللغة ، أن المقدرة على فهم ما يكتب بها هي إحدى هذه الغايات . إن المهارة اللغوية التي تمكّن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما نسميه « القراءة » .وأي نشاط لغوى لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة.ولو أعطيتك نصاً باللغة الفارسية أو الأردية واستطعت أن تلفظه دون أن تفهم معناه لما جاز أن تسمي هذا قراءة . وما دمنا نود توجيـــه تعليم اللغة توجيها وظيفيا – أي من أجل الاستعمال في الحياة العملية – فإن علينا أن نسأل : ماذا نهدف من تعليم القراءة ؟ وما المواقف التي يحتاجها الإنسان لهذه المهارة ؟ حاول أن تستعرض هذه المواقف تجد أن مـــا يحتاجه الإنسان في معظم هذه المواقف هو فهم المادة اللغوية المكتوبة، أي ترجمتها لنفسه أفكارا ومعاني ، لا لفظ هذه المادة ، أي ترجمتها إلى أصوات ، ولأسباب عملية محضة (حتى لا نرهق حناجرنا ،حتى لا نزعج الآخرين ، حتى نتمكن من الإسراع في القراءة) نحتاج إلى التدرّب على فهم المادة اللغوية المكتوبة في صمت . فالقراءة إذن نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه وقـــد لا

يصاحبه . وحين ندعو تلاميذنا في القراءة الصامتة إلى عدم تحريك شفاههم وعدم إخراج أصوات فلأننا نود أن نعلّمهم آداب القـــراءة (تماما كما نطلب منهم ألا يفتحوا أفواههم أو يخرجوا أصواتا عندما يأكلون لأن إغلاق الفم وعدم إخراج صوت مسموع عند المضـــغ يعتبران من آداب الطعام ، لا لأن الاكل لا يكون أكلا دونهما) ، وكذلك لأننا نود تعويدهم الإسراع في القراءة وهو أمر يصعب تحقيقه إذا كانت القراءة مصحوبة باللفظ . (القراءة الجهرية لها هدف مختلف في الحياة العملية سنتعرض له بعـــد الحديث عن القراءة الصامتة ، أي القراءة الحقّة) .

قلنا أننا نتعلم القراءة لكي نفهم المادة اللغوية المكتوبة . فالفهم ، إذا ، هو الركن الأساسي للقراءة . والفهم الجيد للمادة المقروءة لايقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية وانما يشمل فهم المعاني البعيدة أو قراءة ما بين السطور كما يمكن أن تسمى (وهذا ينطبق على اللغة المسموعة حيث يستنتج السامع أمورا لم يعبّر عنها المتكلم بطريقة مباشرة) .

ولنحاول هنا تلخيص بعض الصفات التي يتميّز بها القارىء الجيد لكي نتمكن من التخطيط إلى تحقيقها عند تلاميذنا :

١ – القارىء الجيد يفهم معنى ما يقرأ (وهذا يشمل المعنى الضمني الذي رمي إليه الكاتب دون أن يكتبه صراحة) .

٢ – القارىء الجيد يقرأ قراءة ناقدة فيميز بين الحقائق والآراء .

٣ – القارىء الجيد يميز بين الأمور التي لها مساس بالقضية الـــتي يتحدث عنها الكاتب والأمور التي لا علاقة لها بتلك القضية .

٤ – القارىء الجيد يكتشف مقدار الصحة أو الخطأ في استنتاجات

الكاتب ، ويخرج هو نفسه باستنتاجات خاصة قد تتفق وقد تختلف مع استنتاجات الكاتب .

٥ ــ القارىء الجيد يكتشف دوافع الكاتب وأهواءه ، كما يكتشف أهدافه ومراميه .

٦ ــ القارىء الجيد يميز بين الكتابة الموضوعية والكتابة المنحازة ، بين كلمة الحق التي يراد بها الحق وكلمة الحق التي يراد بها الباطل .

٧ ــ القارىء الجيد يميز بين المعقول وغير المعقول ، بين ما يحتمل التصديق وما لا يقبله العقل .

٨ ــ القارىء الجيد يميز بين ما يقال على سبيل الجد وما يقال بصيغة الجد على سبيل السخرية .

٩ ــ القارىء الجيد يميز صدق الانفعال والعاطفة وزائفهما .

١٠ ــ القارىء الجيد يفهم ما يقصده الكاتب باستعماله تشبيها أو مثلا أو عبارة غير صريحة .

١١ ــ القارىء الجيد قارىء سريع (ولنتذكر أن السرعة وحدها لاقيمة لها إذا لم يلازمها الفهم وغيره من الصفات السابقة)*.

---

* في الواقع أن سرعة القراءة تسهم اسهاما فعالا في تسهيل الفهم . فالقارىء يستوعب جزءا من الجملة ويحتفظ بذلك في ذاكرته « المؤقتة » ، ثم يمضي الى جزء تال : فيضيفه الى ما سبق ، ثم يمضي الى جزء جديد ....مستخلصا في كل خطوة معنى مركبا من معاني الأجزاء السابقة (يحدده **التركيب اللغوي** ومعاني المفردات) الى أن ينتهي من الجملة ويستخلص معناها المتكامل . وطبيعي أنه كلما طال الوقت في الوصول الى نهاية الجملة كان استخلاص معناها المتكامل أكثر صعوبة بسبب ارهاق الذاكرة المؤقتة . ولعل هذا يتضح حين نضطر قارئا سريعا الى الابطاء في القراءة ، بأن نحول بينه وبين رؤية الجملة كاملة (كأن تغطى الجملة ثم يزاح الغطاء عنها جزءا جزءا بسرعة أقل من سرعته العادية في القراءة) ، أو بأن يقرأ ما يطبع على الآلة الكاتبة في نفس الوقت التي يطبع فيه . ففي مثل هذه الحالة يجد هذا القارىء صعوبة في الفهم لا يجدها حين يقرأ بسرعة أكبر .

إذا كنا نريد أن تتصف قراءة تلاميذنا بالصفات السابقة ، فماذا يجب أن نفعل ؟ هل القراءة الجهرية الروتينية مرة بعد مرة تكوّن هذه الصفات ؟ والجواب :لا ، لأن ليس في هذا النشاط الروتيني الممل الذي يلجأ اليه كثير من المعلمين أي تدريب على الفهم ، فضلا عن قراءة ما بين السطور والحكم والاستنتاج الخ . ولكن كيف ندرّب التلاميذ على القراءة الناقدة ؟ هل يكفي أن نقول لهم : « اقرؤوا هذا النص وافهموه جيدا » ؟ والجواب مرة أخرى : لا وإنما يتم هذا بمختلف أنواع التدريبات . وفيما يلي بعض المقترحات لتحقيق هذه الغاية .

أ ـ المقدمة المشوقة :

المعلم الجيد يقدّم للقطعة أو القصة التي يطلب من تلاميذه أن يقرؤوها في الصف أو خارج الصف بمقدمة يثير فيها أسئلة أو يطرح مشكلة أو قضية تجعل التلاميذ متشوقين إلى قراءة القطعة أو القصة بحثا عن إجابة لتلك الأسئلة أو حل لتلك المشكلة . وهذا يعني أنهم سيقرؤون هذه القطعة طلبا للفهم وبحثا عن المعنى . والمقدمة التي تكون مجرد مدخل للقطعة أو وسيلة للوصول إلى عنوانها لا تحقق هذا الغرض .

ولنأخذ القصة التالية كمثال :

الحمار المغنّي

هرب جمل وحمار من صاحبهما وسارا معا حتى وصلا إلى غابة بجوارها مرعى نظيف . وبعد أن أقاما أياما في الغابة والمرعى ، قال الحمار للجمل : إنني أشعر براحة وسرور ، وأريد أن أغني بصوتي الجميل . فقال الجمل : لا تفعل فإني أخاف أن يسمعنا الإنسان فيربطنا ويضربنا ويعذبنا عذابا شديدا .

فقال الحمار : لا بدّ أن أغني .

نهق الحمار نهيقا عاليا فسمعه جماعة من الناس ، فقبضت علـى الحمار والجمل ، ورفض الحمار أن يمشي فوضع فوق الجمل . ولما شعر الجمل بالتعب قال للحمار : لقد طربت من غنائك في الغابة وأريد الآن أن أرقص . فقال الحمار : لا تفعل ياصديقي فان في ذلك هلاكي فقال الجمل : لقد زاد طربي ، ورقص فسقط الحمار علـى الأرض ومات .

المعلمون ثلاث فئات في الدخول إلى مثل هذه القطعة . فئة تكتفي بالقول : « درسنا اليوم هو الحمار المغنّي . افتحوا الكتب صفحة كذا واقرؤوا الدرس قراءة صامتة » . وفئة تثير أسئلة حول الحيوانـات وتطلب منهم تسمية بعض الحيوانات الأليفة حتى إذا ورد على لسان التلاميذ كلمة « حمار » تعتبر أن المهمة قد انتهت فتنطلق من هنا إلى أن الدرس عن حيوان ورد ذكره هو الحمار ويطلب من التلاميـذ قراءة الدرس قراءة صامتة . وواضح أن هذين المدخلين إلى الدرس لايحققان التدرب على القراءة الفاهمة . ولايغير من هذا شيئا أن تتحدث الفئة الثانية عن الحمار كحيوان وعن فوائده الخ ، فهذه أمور مفيدة كمعلومات ولكن لا كتدريب على القراءة الفاهمة الناقدة . .

أما الفئة الثالثة من المعلمين فتعد للدرس بشكل جيد مسبقا ، وتفكر في مقدمة للقطعة خليقة بأن تشوق التلاميذ لقراءتها بحثا عن مضمونهـا فتحقق عند التلاميذ اتجاها قرائيا صحيحا هو القراءة من أجل الفهم ، كما تنمي لديهم في نفس الوقت ميلا نحو القراءة بشكل عام وإقبـالا عليها لأنها تصبح عملية ممتعة وذات معنى .

ولننظر الآن في المقدمات الثلاث التالية ، وهي من إعداد أحـد

الموجهين في الأردن*، كنماذج للمقدمة الجيدة التي ندعو إليهـا . وغنيّ عن القول أن وجود نماذج مختلفة للمقدمات الجيدة لنفس النص يدل على أن المعلم ليس محدّدا بأية تفصيلات في طريقة تدريسه مادام يسير على هدى من المبادىء التربوية السليمة :

(١) يعرض المعلم صورة مكبرّة للرسم الموجود في الكتاب (حمار يركب فوق ظهر جمل) ، أو يطلب إليهم النظر إلـى الرسم الموجود في كتبهم ويشير إلى غرابة هذا المنظر ثم يقول : إذا كنتم ترغبون في معرفـة السبب الذي جعل الحمار يركب فوق ظهر الجمل فاقرؤوا القطعة قراءة صامتة.

(٢) يجلب المعلم انتباه التلاميذ إلى عنوان القصة ويقول : هـل منكم من سمع حمارا يغني ؟ هل منكم من سمع أن الحمار يستطيع الغناء ؟ لماذا ؟ كيف إذا يكون الحمار مغنيا؟ دعونا نقرأ القطعة قراءة صامتة لنعرف كيف يمكن أن يغني الحمار فيطرب له بعض السامعين .

(٣) يناقش المعلم تلاميذه في الصفات المعروفة للحمار والجمل ثم يقول لهم : في كتابنا قصة غريبة عن حمار وجمل .اقرؤوها قراءة صامتة وحاولوا أن تعرفوا أي هذين الحيوانين أكثر صبراً وذكاء وبعد نظر .

إن هذه المقدمات الثلاث ليست سوى نماذج من مقدمات مشوّقة كثيرة تناسب هذه القصة . غير أن المعلم الذي لايعدّ درسه إعدادا جيداً قبل مواجهة تلاميذه قلّما يوفق في التوصّل إلى المقدمة المناسبة .

---

* من خطة لتدريس القصة السابقة من اعداد محمد أكرم الدويك .

ب – الأسئلة الجيدة :

ومن وسائل التدريب على القراءة المقرونة بالفهم الأسئلة الجيدة بعد الانتهاء من قراءة القطعة . وليس من الضروري أن تلي هذه الأسئلة القراءة الصامتة الأولى (فالقراءة الصامتة الأولى هدفها فهم الفكرة العامة في النص) فقد يطلب المعلم من تلاميذه بعد القراءة الأولى ، وبعد طرح بعض الأسئلة العامة حولها أن يقرؤوا القطعة قراءة صامتة ثانية ، للإجابة عن أسئلة محددة حول بعض الأفكار الأكثر تفصيلا . وقد يرى المعلم تجزئة هذه القراءة الصامتة الثانية ، بحيث يقرأ النص فقرة فقرة ، طارحا بعد كل فقرة أسئلة أكثر دقة .

وقد يقال لم لا تكون هذه القراءة جهرية ؟ وأجيب لأن القراءة الصامتة تلائم التدرّب على الفهم وأن القراءة الجهرية – كما سنرى – لا تلائم هذه الغاية . فالتلميذ لا ينصرف في القراءة الصامتة – كما يفعل في القراءة الجهرية – إلى الاهتمام باللفظ (لفظه هو إن كان قارئا ولفظ القارىء من زملائه إن كان سامعا) بل يوجه اهتمامه كاملا إلى المعنى .

ولكن ما نوع الأسئلة التي تسهم في تدريب التلاميذ على القراءة الفاهمة لكي تكون الأسئلة ذات فائدة من هذه الناحية لابدّ من أن تتطلب الإجابة الصحيحة عنها الفهم الحق للنص المقروء ، لا مجرد فهم سطحي وبالتالي تدرب التلاميذ على القراءة المصحوبة بالاستيعاب الكامل وكذلك يجب أن تتطلب فهم المعاني الضمنية (أو « قراءة ما بين السطور ») واستنتاج ما يرمي إليه الكاتب وإن لم يرد في النص بشكل صريح ، مما ينمي عند التلاميذ القدرة على فهم المعاني البعيدة والاستنتاج .

ومن الصفات التي تتصف بها هذه الأسئلة أن تكون مثيرة للتفكير .

فالأسئلة التي تثير التفكير تدرب التلاميذ على التفاعل مع المادة المقروءة حتى وإن عجزوا عن الإجابة عن بعض هذه الأسئلة .

ولما كان هدف هذه الأسئلة التدريب وليس الاختبار ، فقد يكون من المفيد أحيانا طرحها قبل القراءة الصامتة الثانية ومطالبة التلاميذبالبحث عن إجاباتها من خلال تلك القراءة .

لنعد الآن إلى قصة « الحمار المغني » لنرى الفرق بين الأسئلة السطحية الشائعة والأسئلة التي تثير التفكير وتتطلب الإجابة عنها فهما عميقاً :

لقد لاحظت أن أسئلة المعلمين التي يطرحونها حول نص كالسابق على ثلاثة انواع :

أ ــ أسئلة لاعلاقة لها بمحتوى النص ، ولاتحتاج الإجابة عنها إلى قراءته فضلا عن فهمه ، وهو نوع يجب تجنبه في مرحلة التدريب على الفهم .

ب ــ أسئلة مباشرة يكفي للإجابة عنها فهم سطحي للنص ، وهو نوع يستحسن تجنبه أيضاً ، أو على الأقل عدم الإكثار منه .

جـ ــ أسئلة جيدة تثير التفكير وتختبر الفهم الحق لمحتوى النص ، ولا يجيب عنها بدقة إلا من فهم النص فهما جيدا واستوعب المعاني الضمنية فيه ، وهو النوع المرغوب فيه .

وفيما يلي نماذج من الأنواع الثلاثة :

أ ــ اسئلة لا علاقة لها بمحتوى النص :

١ ــ أيهما أكبر الجمل أم الحمار ؟

٢ ــ أيهما أطول عنق الجمل أم عنق الحمار ؟*

٣ ــ أيهما أطول أذن الجمل أم أذن الحمار ؟

٤ ــ أيهما يؤكل لحمه ، الجمل أم الحمار ؟

٥ ــ ما الفرق بين حافر الحمار وخف الجمل ؟

٦ ــ بماذا يختلف ظهر الجمل عن ظهر الحمار ؟

٧ ــ ماذا نستفيد من الجمل ؟

٨ ــ ماذا نستفيد من الحمار ؟

ب ــ أسئلة مباشرة :

١ ــ كم حيوانا في القصة ؟

٢ ــ إلى أين هرب الجمل والحمار ؟

٣ ــ لماذا قرر الحمار أن يغني ؟

٤ ــ لماذا طلب الجمل من الحمار ألاّ يغني ؟

٥ ــ من سمع نهيق الحمار ؟

---

* الاجابة عن هذا السؤال (كبقية اسئلة قسم (١) تعتمد على خبرة التلميذ من الحياة (أو من الصورة) ، لا على فهمه للنص . أما اذا كان المقصود استنتاج الحجم من قدرة الجمل على حمل الحمار ، فان السؤال يجب أن يصاغ بطريقة أخرى : « لو لم نكن نعرف أن الجمل أكبر من الحمار فهل نستطيع أن نستنتج من القصة أنه أكبر » ، علما بأن القدرة على حمل الأثقال ليست بالضرورة مطردة مع الحجم .

٦ ـ من الذي وضع الحمار فوق الجمل ؟

٧ ـ لماذا وضع الحمار فوق ظهر الجمل ؟

٨ ـ ماذا يقع بجوار الغابة ؟

٩ ـ لماذا طلب الحمار من الجمل ألاّ يرقص ؟

١٠ ـ ماذا حدث للحمار عندما رقص الجمل ؟

جـ ـ أسئلة غير مباشرة تختبر الفهم الحق وتثير التفكير :

١ ـ كان الإنسان في نظر الجمل مخيفا ، لماذا ؟

٢ ـ لماذا رفض الحمار أن يمشي ، ولماذا لم يفعل الجمل فعله ؟

٣ ـ لماذا لم يرقص الجمل فور أن وضع الحمار فوق ظهره ؟

٤ ـ هل طرب الجمل حقا من نهيق الحمار ؟ ما الذي يدل علـى ذلك ؟

٥ ـ هل كان الجمل والحمار يأكلان في الغابة ؟

٦ ـ القي القبض على الحمار والجمل بعد هربهما بوقت ليس قصيرا. ما العبارة التي تدل على ذلك ؟

٧ ـ لم يسقط الحمار عن ظهر الجمل في الغابة بل خارجها. ما الذي يدل على ذلك ؟

٨ ـ بقي الحمار فوق ظهر الجمل فترة قبل ان يسقط . ما العبارة التي تدل على ذلك ؟

وبديهي أن طرح السؤال الجيد في حد ذاته لايؤدي بالضرورة إلى التدرّب على الفهم العميق والتفكير والاستنتاج الخ . وإنما مناقشة

الاجابات المختلفة وإظهار ما فيها من نقص أو خطأ هو الذي يؤدي إلى التدرب على الأمور السابقة . ذلك أن الأسئلة التي تثير التفكير وتتطلب الفهم العميق و « قراءة ما بين السطور » تنال إجابات مختلفة في كثير من الأحيان . فقد يجيب أحد التلاميذ عن السؤال « هل طرب الجمل من نهيق الحمار ؟ » بقوله « لا ، لأن صوت الحمار ليس جميلا »، وهي إجابة لم تستنتج من فهم القصة . وإنما اعتمد فيها على الرأي الشخصي . وإذا كان صوت الحمار ليس جميلا من وجهة نظر الإنسان فما أدرانا أنه أيضاً كذلك من وجهة نظر الإبل ، فلعل للجمل ذوقاً في الطرب يختلف عن ذوق الإنسان (بل ان ذوق الإنسان نفسه يختلف من فرد إلى فرد) . والجواب الصحيح يجب أن يستنتج من النص ذاته. والنص يشير إلى أن الجمل لم يطرب حقـا (حتى لو كان صوت الحمار جميلا كما ادّعي) : أولا ، لأن استماع الجمـل لـ« غناء » الحمار تم ضد إرادته ، وفي وقت لا يسمح بالطرب بسبب خوفه على حياته . وثانيا ، وهذا هو الدليل الأهم ، لأن الطرب لم يحدث وقت « الغناء » بل بعد أن انتهي بوقت طويل (إلا إذا كانت الابل تختزن الطرب كما تختزن الطعام ثم تجتره فيما بعد ! !) .

كذلك يمكن أن يجيب تلميذ عن السؤال : لماذا رفض الحمار أن يمشي ؟ « بقوله » : لأنه يحب أن يركب فوق ظهر الابل « أو » لأنه كان تعبا ، ومناقشة وجه الخطأ في مثل هاتين الإجابتين وارشاد التلاميذ إلى العبارات التي يجب أن تستنتج منها الإجابات الصحيحة هي التي تؤدي إلى التدرّب المطلوب .

ج ــ التدريبات اللغوية :

ومن وسائل تدريب التلاميذ على القراءة الفاهمة اعداد تدريبات خاصة لهذا الغرض . ومثل هذه التدريبات يمكن وضعها لتلائم أي

مستوى لا استثني الصف الابتدائي الأول . (ولذا فلاحجة لمن يدعي أن القراءة الصامتة لا تصلح للصفوف الابتدائية الدنيا .) وإليك أمثلة من هذه التدريبات التي قد تكون مرتبطة بالنصوص التي قرأها التلاميذ وقد تكون مستقلة :

١ – مطابقة كلمات مع صور

٢ – مطابقة عبارات مع صور

٣ – مطابقة جمل مع صور

٤ – مطابقة جمل مع جمل

٥ – إكمال فراغات بكلمات مناسبة

٦ – بطاقات التعليمات

٧ – بطاقات الألغاز

٨ – اختيار عنوان مناسب من عدة عناوين مقترحة

٩ – إعادة ترتيب عدد من الجمل لتأليف فقرة مترابطة

١٠ – تصنيف كلمات

وسنورد نماذج من هذه التدريبات ، تلائم المرحلة الابتدائية الدنيا في الملحق .

وقبل أن أنتقل إلى نشاط لغوي آخر هو « القراءة الجهرية » أود أن أشير إلى أن ما قيل عن القراءة الصامتة لتدريب التلاميذ على فهم المادة المكتوبة يتطبق الى حد كبير على تدريب التلاميذ على فهم المادة المسموعة . فالمقدمة المشوقة والأسئلة الجيدة هي كذلك فعالة في تدريب التلاميذ على فهم المسموع حين يطلب من التلاميذ الاستماع إلى نص

بدلا من قراءته ومن المؤسف أن المعلمين قلمـــا يفكرون في تدريب التلاميذ على فهم اللغة المسموعة كغايةفي حد ذاتها.وما يصل إليه التلاميذ من قدرة في هذا المجال يأتي عرضا دون تخطيط . ولذا نجد كثيرين من الناس أقدر على فهم المادة المكتوبة منهم على فهم المادة المسموعة . ولعل معظمنا مر بخبرة الاستماع إلى نص لم يفهمه عند سماعه ولكنه لم يجد صعوبة في فهمه حين قراءته . وقد يقول قائل : « لم يفهمه لأنه لم يكن لديه من الوقت عند سماعه ما كان لديه عند قراءته » . وهذا صحيح ولكنه يعني أنه لم يتدرب بقدر كاف ليصبح قادرا على الفهم السريع لما يسمع . فالاستماع الجيد كالقراءة الجيدة يتصف بسرعة الفهم . والاستماع يتيح فرصا قد لا تتوافر في النصوص المكتوبة ، كأن يطلب المعلم من تلاميذه توقع نهاية القصة التي يقرؤها لهم أو ما سيحدث لبطل القصة أو أحد شخوصها الخ .

الفصل الثالث

القراءة الجهرية

لننتقل الآن إلى « القراءة الجهرية » . لقد سبق أن قلت أن القراءة الصامتة هي القراءة الحقة وأن القراءة الجهرية نشاط لغوي مختلف كليا. وسأحاول أن أوضح هذا الاختلاف هنا لكي يصبح الحديث عن توجيه القراءة الجهرية توجيها وظيفيا ذا معنى . القراءة (وأقصد بذلك الصامتة) نشاط لغوي غايته فهم المادة المكتوبة كما ذكر سابقا. فهل غاية القراءة الجهرية فهم المادة المكتوبة ؟الجواب : لا . (ولذا قلت سابقا انه لا يصح اتخاذ القراءة الجهرية وسيلة للتدريب على فهم المادة المكتوبة) . وإذا كان هناك من يختلف معي في الرأي فلينظر إلى المواقف العملية التي نمارس فيها هذين النوعين من النشاط اللغوي . الأول نمارسه لكي نفهم ، أي لكي ننقل إلى أنفسنامعنى ما نقرأه . أما الثاني فإننا نمارسه لكي نُفهم الآخرين ، أي لكي ننقل إلى غيرنا معنى ما « نقرأه » . فحين يقرأ أحدنا خطبة في جمهور من الناس ، أو محاضرة في جماعة من المستمعين ، أو قصة لجماعة من التلاميذ ، أو رسالة لأب أمي وردت إليه من ابنه ، فأنه يقرأ لكي ينقل إلى غيره محتوى ما يقرأ ، لا لكي ينقل ذلك المحتوى إلى نفسه .

وسبق أن أعطيت مثالا على نشاط لغوي لا يصح أن يسمى قراءة، فقد قلت أنه لو قرأ أحدنا قطعة من الفارسية أو الأردية ولم يفهمها فإن ذلك النشاط اللغوي لا يصح أن يعتبر قراءة ، لأن الغاية من القراءة وهي الفهم ، لم تتحقق . لنفترض الآن أن إيرانيا أميا وردت إليه رسالة من ابنه فلجأ إلى أحدنا – وهو لا يعرف الفارسية – ليقرأها له قراءة جهرية . إن صاحب الرسالة سيفهم محتواها وان كان « القارىء » لم يفهم ذلك المحتوى . من هذا نرى أن القراءة الجهرية – من حيث غايتها – أقرب إلى التعبير منها إلى القراءة لأن القراءة تهدف إلى الفهم والقراءة الجهرية – كالتعبير – تهدف إلى الإفهام .

من هذا نرى أن ليس هناك قراءة جهرية دون مستمعين. والمستمعون (الذين يعرفون القراءة) ليسوا بحاجة إلى من يقرأ لهم إذا كانت المادة التي يسمعونها موجودة بين أيديهم يتابعونها بأعينهم . ولكن التلاميذ بحاجة إلى التدرّب على القراءة الجهرية لأن لها مجالا عمليا في الحياة وإن كانت الحاجة إلى القراءة الصامتة أشد من الحاجة إليها ، فكيف ندربهم على القراءة الجهرية من المنطلق الوظيفي الذي أشرنا اليه ؟

ان تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية في المدارس العربية بشكل عام تشوبه بعض العيوب ، أولها انها تدرّس بطريقة غير وظيفية لعدم وضوح الغاية من القراءة الجهرية ، فالتلميذ يقرأ لا لمستمعين يرغبون في سماع ما يقرؤونه ، بل لمستمعين لا يهمهم سماع ما يقرؤه لأن ما سيقوله أصبح معروفا لديهم ، فقد قرؤوه قراءة صامتة وسمعوه من المعلم ، وربما سمعوه عدة مرات من تلاميذ آخرين . هذا عيب ، وعيب آخر في تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية اننا نصرف عليها من الوقت ما يفوق كثيرا الحاجة العملية إليها في الحياة . وكثيرا ما

يكون هذا على حساب نشاطات لغوية ذات فوائد عملية أهم . وهناك عيب ثالث وثيق الصلة بالعيبين السابقين هو أن هذه الطريقة في التدريب على القراءة الجهرية تسبب إحراجا للتلاميذ الضعاف ومللا للتلاميذ الأقوياء . ومن عيوبها الخطيرة عيب رابع هو أنها تسهم إسهاما ضاراً في عدم الاهتمام بالمعنى والانصراف بدلا من ذلك إلى الجانب اللفظي .

صحيح أن المواقف التدريبية مواقف غير طبيعية ، ولكن بامكاننا أن نتلافى العيوب السابقة أو نخفف من وطأتها بالاقلال من القراءة الروتينية اللفظية التي يقرأ خلالها تلميذ ، بينما يتابع بقية التلاميذ بأعينهم ما يقرؤه ذلك التلميذ (أو يخيل إلى المعلم أنهم يتابعون) :

(١) تقرأ القطعة قراءة جهرية عددا محدودا من المرات . وقد يكتفى بقراءة المعلم أو بقراءة أخرى يقوم بها بعض التلاميذ .

(٢) يحرص المعلم في ثنايا القراءة على طرح أسئلة حول معنى الفقرات التي تقرأ ويناقش محتوياتها ليظل المعنى محور الاهتمام .

(٣) لا تقرأ أي قطعة قراءة جهرية إلا بعد التأكد من أنها مفهومة ، فقراءة ما ليس مفهوما يعمق الاهتمام باللفظ على حساب المعنى.

(٤) يخلق المعلم مواقف طبيعية للقراءة الجهرية ، وبهذا يوجهها توجيهاً وظيفيا . وقد قلنا أن الموقف الطبيعي أن يقرأ أحد الناس والآخرون يستمعون ، أي يصغون إلى ما يقوله متوخين الفهم (غير متابعين بأبصارهم المادة المكتوبة التي تقرأ لسبب بسيط هو أن هذه المادة لا تكون موجودة بين أيديهم في المواقف الطبيعية وإلا لما كان بهم حاجة إلى الاستماع اليه) .

من هذه المواقف :

- يطلب من تلميذ أن يقرأ الفقرة التي تدل على فكرة معينة ، أو الجملة التي تدور حول أمر معين . (التلميذ يقرأ وزملاؤه يصغون إليه **دون النظر إلى كتبهم**) . وبهذا يتدرب التلاميذ الذين يقرؤون على القراءة الجهرية قراءة وظيفية ويتدرب بقية زملائهم على الاستماع .

- يطلب من تلميذ قراءة إجابته عن سؤال كلف هو وزملاؤه الإجابة عنه خطيا .

- يطلب من تلميذ قراءة تلخيص أعدّه للنص ، أو موضوع أعدّه في التعبير .

- يطلب من تلميذ قراءة فقرة أعجبته من النص أو من كتاب خارجي.

- يطلب من تلميذ قراءة دور في تمثيلية أو أبيات من قصيدة .

- يضع التلاميذ أسئلة حول فقرة أو قصة قصيرة،ثم يطلب من بعضهم قراءة الأسئلة التي وضعوها .

- توزع على التلاميذ بطاقات كتب على كل منها جملة (أو عدة جمل مترابطة) ويطلب من كل منهم قراءة ما في بطاقته .

- توزع على التلاميذ بطاقات كتب عليها جمل ، بعضها معقول وبعضها غير معقول . يقرأ كل تلميذ ما في بطاقته ويحكم زملاؤه على « معقولية » ما قرأه .

- توزع على التلاميذ بطاقات بعضها يحتوي على أسئلة وبعضها يحتوي على اجابات لتلك الاسئلة . يقرأ أحد اصحاب الاسئلة سؤاله وينظر اصحاب الاجابات في بطاقاتهم ليروا من منهم لديه اجابة تلك السؤال ، فيقرؤه . و في كل هذا تدريب على القراءة الجهرية الوظيفية فحسب ، بل على فهم المسموع والتعبير الشفوي أيضا .

وقد يكون الصف ضعيفا ويرى المعلم أن كثيرا من التلاميذ بحاجة إلى تدريب إضافي . وهنا يخطط المعلم لإعطاء تدريبات لغوية مختلفة للصف تشغلهم فيما يفيدهم ويتلاءم مع مستوياتهم لكي يتمكن من تخصيص جزء من وقته في استدعاء التلاميذ الضعاف واحدا واحدا ليقرؤوا له قراءة جهرية . ويكون مستمعهم الوحيد ، فينقذهم من الاحراج وينقذ زملاءهم من الملل واضاعة الوقت وسماع الاخطاء اللغوية .

الفصل الرابع

الامـــلاء والنســـخ

ما الاملاء ؟ لو سئل أحد المعلمين هذا السؤال بم يجيب ؟ الأرجح أنه سيقول : « الاملاء هو أن نقرأ نصا على التلاميذ عبارة عبارة أو كلمة كلمة ، فيكتبـــه التلاميذ في دفاترهم » . فالمصطلح « إملاء » مرتبط في أذهان المعلمين بضرورة وجود طرفين ، مُمْلٍ ومُمْلىً عليه .

لننظر الآن إلى الغاية من تدريس الإملاء لنرى إن كانت الممارسة الفعلية لتدريسه كما تتجلى في الإجابة السابقة هي الوسيلة المثلى لتحقيق هذه الغاية .

إن الغاية من تدريس الاملاء — كما أفهمها — هي تحقيق القدرة عند التلاميذ على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية كتابـــة صحيحة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللغة التي تدرّس . والمواقف الطبيعية التي يحتاج فيها التلميذ إلى الكتابة تشمل مواقف داخل المدرسة ، كما تشمل مواقف خارجها . فحين يجيب التلميذ عن أسئلة خطيا ، أو يحلّ بعض التدريبات ، أو يكتب موضوعا في التعبير ، أو يقدم امتحانا خطيـــا أو يكتب رسالة إلى صديق ، فإنه يحتاج في كل هذه

المواقف إلى معرفة قواعد كتابة الكلمات التي يريد أن يكتبها، وهي قواعد تشمل رسم الحروف رسما يميز بعضها عن بعض وفق قوانين الخط .

وإذا كانت هذه هي غاية تدريس الإملاء ، فإن مجموعة من الأسئلة يمكن أن تبرز في ضوء الممارسة الشائعة للإملاء في مدارسنا :

١ – ما لذي يتدرّب عليه التلميذ حين يستمع إلى جملة أو كلمة ويكتبها ؟

٢ – هل هناك مبرر للإصرار على قراءة الجملة المملاة مرة واحدة فقط ؟ ما الغاية التي يمكن أن يحققها هذا ؟ وإذا أخطأ التلميذ في كتابة كلمة أو كلمات لأنه لم يسمعها جيدا ، أو لم يسمعها إطلاقا ، أو لم يتمكن من كتابتها لأنه بطيء في الكتابة ، فهل يعتبر هذا ضعفا في الاملاء ؟

٣ – هل يكتب التلميذ ما يمليه عليه المعلم كما يسمعه بالضبط ؟ وإذا كان الأمر هكذا فهل يقع في أخطاء إملائية نتيجة لذلك ؟ وإذا كان ما يكتبه التلميذ ليس صورة صادقة عما يسمعه من المعلم ، فكيف يكتب خلاف ما يسمع ؟

٤ – إذا كانت غاية تدريس الإملاء هي الوصول بالتلاميذ إلى إتقان الكتابة الصحيحة في مختلف المواقف ، فهل هناك سبل أخرى غير الموقف الاملائي التقليدي ، أي قراءة نصّ معين عبارة عبارة أو كلمة كلمة ومطالبة التلاميذ بكتابته ؟

إن تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة وفق قواعد الاملاء يتم – كما ألمحنا سابقا – عن طريق مطالبة التلاميذ بكتابة ما يملى عليهم من جمل أو كلمات في دفاتر سميت « دفاتر الاملاء » ، ثم تصحيح

ما كتبوه ومطالبتهم بكتابة ما أخطئوا فيه عددا معينا من المرات .

فلننظر في هذا الموقف ، الموقف الذي يكتب فيه الإنسان ما يسمعه دون تبديل أو اختصار أو حذف . هل سيواجه التلميذ في الحياة مثل هذا الموقف لكي يكون هناك مبرر لتدريبه عليه في المدرسة ؟

إن هذا الموقف يكاد يكون نادرا في حياة معظم الناس ، إذ لا يحتاج إليه إلا إذا كان المملي لا يستطيع الكتابة (مكفوف البصر ، مبتور اليدين الخ ..) أو لايود الكتابة لسبب أو لآخر ، كالرغبة في تركيز التفكير فيما يريد ان يقول (مدير مؤسسة ، مثلا) أو حين يكون هناك حرص شديد على عدم التصرف فيما يقال (مقررات جلسة هامة ، تفاصيل مؤتمر صحفي الخ .) .

إن الاملاء كما يمارس في المدارس يمكن اعتباره إذاً تدريبا مفيدا لمثل هذه المواقف النادرة في حياة الأفراد . ولكن هل هذا ما يهدف إليه المعلم حين يملي على تلاميذه نصّاً من النصوص ؟ أليس الهدف هو جعل التلميذ قادرا على الكتابة الصحيحة حين يريد أن يعبّر عن نفسه خطيا ؟

ليس هناك شك في أن التلميذ يتدرب على بعض الأمور المفيدة في الموقف الاملائي التقليدي ، كالانتباه إلى ما يقال ، والاحتفاظ في ذاكرته بما يسمعه ريثما يكتبه ، وكالسرعة في الكتابة في بعض الحالات ولكن هذه الأمور ليست من المهارات الإملائية . فالمهارات الإملائية التي تكوّن الكتابة الصحيحة ، يحتاج إليها الإنسان في المواقف الطبيعية التي يكتب فيها ما يريد هو ، وبالسرعة التي تناسبه ، فهي وسيلة من وسائل التعبير الكتابي لا غاية في حد ذاتها . ولهذا فإن الأخطاء الإملائية فيما يكتبه التلميذ في الموقف الإملائي التقليدي لا تعكس بشكل دقيق

ضعف التلاميذ في الإملاء ، وبخاصة إذا كانت العبارات المملاة طويلة ولم تسمع سوى مرة واحدة ، أو كان الوقت المعطى لكتابتها غير كاف . فقد تكون بعض هذه الأخطاء ناتجة عن عدم انتباه التلميذ عندما لفظ المعلم العبارة ، أو لأن العبارة كانت أطول مما تستوعبه ذاكرته ، أو لاضطراره الاسراع في الكتابة ، أو لأنه لم يسمع جيدا ما قاله المدرس ، أو لأنه أساء فهم ما سمع فترجمه إلى رموز كتابية تماما كما سمعه . ولهذه الأسباب وأمثالها ، فإن قدرة التلاميذ الإملائية تظهر على حقيقتها فيما يكتبونه في دفاتر التعبير ودفاتر التمرينات وغير ذلك من الكتابات التي تتم في المواقف الطبيعية لا فيما يكتبونه في دفاتر الإملاء . فهذه المواقف تخلو من العوامل التي ذكرناها سابقا من جهة، ومن جهة أخرى تعكس المعرفة التطبيقية لقوانين الكتابة ، لا الحفظ المؤقت لكلمات أو جمل بعينها كان يعرف التلاميذ أنها ستملى عليهم فاستعدوا لها . فكم من تلميذ لا يخطىء إذا أملي عليه نص معين في وقت معلوم ، ولكنه يخطىء عندما يستعمل الكلمات ذاتها حين يحتاج إلى استعمالها في مواقف أخرى .

واذا كان التدرّب على الانتباه إلى ما يقال ، والاحتفاظ بما يسمع فترة من الوقت في الذاكرة ، والسرعة في الكتابة ، هي الفوائد التي يجنيها التلاميذ من الاملاء ، فلماذا لا ندربهم عليها بطرق مختلفة قد تكون أفضل ؟ فمطالبة التلميذ بتنفيذ تعليمات معينة عند سماعها ، أجدى في التدريب على الانتباه إلى ما يقال من الإملاء . ومطالبته بتكرار جمل يسمعها ، بحيث تتدرج الجمل في الطول ويتدرج الوقت الذي يمضي بين سماع الجملة وتكرارها في الازدياد ، اجدى في التدريب على الاحتفاظ بما يسمع في الذاكرة من الإملاء . وسرعة الكتابة يمكن أن يتدرب عليها التلميذ بطرق كثيرة . فلماذا نختار

أسلوب الاملاء الممل الذي لا يخلو من رهبة الامتحان ، لكي ندرب التلاميذ على مثل هذه الأمور ؟

قد يخالفني كثير من المعلمين في أن الانتباه إلى ما يقال والاحتفاظ به في الذاكرة وكتابته بسرعة ، قضايا ، مهما كان حظها من الأهمية ، لا علاقة لها بالمهارات الإملائية . فقد طرحت السؤال التالي على مجموعة من المعلمين : « إذا كان لديكم تلميذان أحدهما يستطيع أن يكتب ما يملى عليه بعد سماعه مرة واحدة ، ولكنه يخطىء في كتاباته ، والثاني يحتاج إلى سماع ما يملى عليه عدة مرات قبل أن يتمكن من كتابته ، ولكنه لا يخطىء ، فأي التلميذين ضعيف في الاملاء ؟ » فأجاب معظمهم بأن التلميذ الذي لم يتمكن من كتابة ما أملي عليه إلا بعد سماعه عدة مرات ضعيف في الإملاء وإن لم يخطىء . ولكنني عندما سألتهم « لنفرض أنكم تلقيتم رسالتين متقاربتين طولا ومتشابهتين لغة من هذين التلميذين ، فوجدتم أن إحداهما خالية من أي خطأ إملائي ، وأن الأخرى تحوي مجموعة من الأخطاء الإملائية ، فأي التلميذين تعتبرونه ضعيفا في الإملاء ؟ » ، لم يكن هناك خلاف في أن الذي لم يخطىء لا يعتبر ضعيفا في الإملاء .

ولنفرض الآن أن هؤلاء المعلمين اكتشفوا أن صاحب الرسالة التي خلت من الأخطاء استغرق في كتابتها ساعة كاملة ، وأن الآخر كتب رسالته في ربع ساعة أو أقل ، فهل هذا يغير من الحكم على مقدرتهما الإملائية ؟ أجيب عن هذا السؤال دون تردد بلا ، فالسرعة في الكتابة شيء والقدرة على الكتابة دون أخطاء إملائية شيء آخر . وهذا الحكم في رأيي ينطبق على تلميذين يختلفان في قدرتهما على الانتباه وتذكرّ ما يسمعانه ، فالذي ليس لديه مشكلة في سماع ما يملى عليه والاحتفاظ به في ذاكرته بعد سماعه مرة واحدة ، ولكنه يخطىء فيما يكتبه ، ضعيف في الإملاء ، وأما الآخر ، أعني الذي يحتاج إلى

سماع ما يملى عليه عددا من المرات قبل أن يكتبه ، ولكنه لا يخطىء، ليس ضعيفا في الإملاء ، ولكنه بحاجة إلى التدرّب على تركيز انتباهه والاحتفاظ في ذاكرته بما يسمعه إلى أن يكتبه ، وهما مشكلتان — كمشكلة البطء في الكتابة — لا علاقة لهما بالقدرة على الكتابة الصحيحة.

فإذا انتقلنا إلى السؤال الثالث ، وجدنا أن الاجابة عنه توضح جانبا آخر من مشكلة الإملاء ، جانبا يلقي مزيدا من ظلال الشك على جدوى موقف الإملاء التقليدي . فالتلميذ لا يكتب كما يسمع ، ولو فعل ذلك لوقع في أخطاء إملائية لا تحصى ، بل أن كثيرا من الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية الأولى سببها أن التلميذ يكتب بعض ما يسمعه بأمانة . وقد سمعت معلما يؤنّب تلميذا كتب كلمة (عُدْتُ) بالتاء بدلا من الدال صارخا : « انا لم أقل (عُتُّ) ، أنا قلت (عُتُّ) » . وكان يتوهم انه قال (عُدْتُ) في المرة الثانية ، ولكنه في الواقع قال (عُتُّ) في المرتين ، وهو النطق الصحيح للكلمة ، فالدال في مثل هذه الحالة تلفظ تاء مماثلةً للتاء التي تليها .

ولا تعالج هذه المشكلة بتشويه اللفظ كما يفعل بعض المعلمين حين يطيلون ألف المثنى في مثل (ذهبا) وواو الجماعة في مثل (ذهبوا) ، ويلفظون اللام في مثل (الرّجل) او (السّماء) ، ويتوقفون في منتصف كلمة مثل (عُدْتُ) فيلفظونها (عُدْ...تُ) ففضلا عن انهم يكونون قدوة سيئة في اللفظ لتلاميذهم ، فانهم لن يجدوا سبيلا للفظ الالف في مثل (ذهبوا) أو (رجلاً) ، أو الإشارة إلى أن الألف في مثل (رمى) ألف مقصورة ، والتاء في مثل (بنات) تاء مفتوحة .

وإذا كانت كلمات كثيرة تكتب خلاف ما تلفظ ، فكيف يكتبها التلميذ بشكل صحيح ؟ كيف يستطيع التمييز ، مثلاً ، بين التاء المربوطة في مثال (بُناةُ هذه المدينة) والتاء المفتوحة في مثل (بَنَاتُ هذه المدينة) ؟ أو بين الألف الطويلة في مثلِ (عصا) والالف المقصورة في مثل (عصى) ، وطولهما واحد*؟ أو بين النون في مثل (ولَدُنْ) والتنوين في مثل (وَلَدٌ) ؟ وكيف يكتب لاما في مثل (الرجلِ) أو (السماء) رغم ان اللام الاولى تنطق راء والثانية تنطق سينا ؟ وكيف يكتب الفا في مثل (وانتقل) او (ذهبوا) رغم ان الالف هنا لا تنطق ولا يكتب ألفا في مثل (هذا) أو (لكن) رغم انها تنطق ؟ وكيف يميز بين (أخا ال) عندما يسمعها في (أخا الولد) و (أَخَلْ) عندما يسمعها في (لم أخل ولدي) ، وكلاهما تلفظ (أَخَـلْ) او بين (لم يدعوا الناس) (ولم يَدْعُ الناس) ، وكلاهما تلفظ (يَدْعُ) ؟ او بين (اطّلسع) و (اضطلع) ، وكلتاهما تلفظ بالطاء ؟ او بين (اوصت) و (اوسط) ، وكلتاهما تلفظ بالصاد ؟ او بين (بِتُّ) و (بِدْتُ) ، وكلتاهما تلفظ بالتاء وكيف يميز بين (فَرْضَهُ) و (فارْضه) ؟ او (مَسَّنا) و (ما السَّنا)* او (قَدَّهاني و (قَدْدهاني) ؟

واضح من الأمثلة السابقة وأشباهها أن التلميذ القادر على التمييز بين الكلمات والعبارات المتماثلة لفظاً المختلفة كتابة ، يعتمد على مصدر

---

* ان وجود رمزين مختلفين هنا لصوت واحد هو الالف ليس سببه اختلاف لفظ الالف في الكلمتين ولكن للدلالة على أن أصل الالف في احداهما ياء وفي الاخرى واو . وتسمية احداهما طويلة أو قائمة والاخرى مقصورة أو لينة ، لا أهمية لها .

* المقصود (ما) الموصولية لا الاستفهامية ، فالاستفهام يمكن تمييزه من التنغيم ، وجدير بالذكر ان موقع النبر في اللهجات العربية التي تضع النبر على المقطع الثاني في اللفظين ، لا يساعد على التمييز بينهما . ولكن هناك لهجات تميز بينهما بالنبر .

آخر أو مصادر أخرى غير صوت المدرّس ، يستمد منها قدرته على ذلك التمييز ، فما يقوم به التلميذ في حصة الإملاء ليس مجرد ترجمة أصوات يسمعها إلى رموز يكتبها ، وإلاّ لجاء جزء كبير مما يكتبه خطأ . بل لجاء معظم ما يكتبه خطأ إذا كان النص المملى من لغة يختلف فيها اللفظ عن الكتابة اختلافا بعيدا ، أو كانت العلاقة بين اللفظ والكتابة غير مطردة كما هو في الانجليزية ، مثلا . فما يلفظ كسرة طويلة في العربية يكتب في جميع الحالات ياء . اما في الانجليزية فالكسرة الطويلة يرمز اليها برموز كتابية تختلف من كلمة الى كلمة ، فقد يكون هذا الرمز (ee) كما في feet ، او (ea) كما في seat ، أو (ie) كما في field ، أو (ei) كما في ceiling ، أو (ey) كما في key ، أو (i) كما في machine فما يسمعه التلميذ اذاً لا يعدو أن يكون مثيرا صوتيا يعين على استدعاء الصور المكتوبة للكلمات ، الصور التي اختزنها التلميذ في ذاكرته نتيجة مشاهدتها ، وربما نتيجة « نسخها » . فالكتابة الصحيحة تتم بالاستعانة بهذه الصور الذهنية ، وبمجموعة من القواعد الكتابية التي استخلصت من مشاهدة أمثلة متعددّة من الكلمات المكتوبة التي تشترك في تلك القواعد . فالتلميذ يميز بين (دعا) و (سعى) لانه رأى الأولى مكتوبة بالف طويلة والثانية بألف مقصورة . وربما استعان في مرحلة متأخرة بقاعدة كتابية تنص على أن ما كان مضارعه بالواو (دعا ، سما ، علا) يكتب بالألف الطويلة ، وما كان مضارعه بالالف أو الياء (سعى ، رمى) يكتب بالالف المقصورة . وهو في المراحل الدراسية الاولى يستخلص الكثير من القواعد الكتابية بنفسه ، فهو يرى (ذهب — ذهبت) ، (شرب — شربت) ، (وصل — وصلت) الخ . فيستخلص أن علامة التأنيث في هذه الافعال تكتب بتاء مفتوحة . ويرى (صغير — صغيرة) ، (كبير — كبيرة) ، (جميل — جميلة) ، (صديق — صديقة)

فيستخلص أن علامة التأنيث في الاسم والصفة تكتب بالتاء المربوطة. ورغم أنه لم يسمع بالمصطلحات « فعل » و «اسم » و « صفة » و « تاء التأنيث »، فانه عندما يطلب إليه كتابة (لعبت) فإنه يكتبها بالتاء المفتوحة قياسا على (ذهبت) و (شربت) ، وعندما يطلب إليه كتابة (نشيطة) فإنه يكتبها بالتاء المربوطة قياسا على (صغيرة) و (جميلة)* . وقد يستعين بقاعدة الوقف –اذا جلب انتباهه إليها– حيث تسقط التاء لفظا في مثل (صغيرة) و (جميلة) و (نشيطة) وتبقى في مثل (لعبت) و (بنات) ، للتمييز بين التاءين عند الكتابة .

وبعد ان يرى كلمات مثل (ولد – الولد)،(بنت – البنت) ، (كرة – الكرة) ، (صغير – الصغير) ، (نشيط – النشيط) ، يستنتج ان اداة التعريف (رغم انه لم يسمع بالمصطلحات « اداة التعريف » و « معرفة » و « نكرة ») تكتب (ال) سواء لفظت اللام لاما أم صادا ام نونا ام راء . فاذا سمع (وصل الرئيس) أدرك انها معرفة تماما ك (وصل المعلم) وبالتالي فهي تبدأ ب (ال). ومثل هذا يقال في بقية الامثلة .

وبديهي أنه لا يستطيع التمييز بين (عصا) ، و (عصى) ، أو

---

* ان قدرة الطفل على استخلاص مثل هذه القواعد أمر لا غرابة فيه ، فقد استخلص بين الثانية والرابعة من عمره قواعد التذكير والتأنيث ، والافراد والجمع ، والتعريف والتنكير وعلاقة الصفة بالموصوف ، والمضاف بالمضاف اليه ، وعشرات القواعد الاخرى ، فهو يقول (الولد وصل) ، (البنت وصلت) ، (الاولاد وصلوا) مميزا بين المذكر والمؤنث والمفرد والجمع . ويميز بين المعرفة والنكرة فيقول (معي قلم) دون اداة التعريف و (القلم الاصفر ضاع) باداة التعريف ، ويضع الصفة بعد الموصوف (القلم الاصفر) لا (الاصفر القلم) والمضاف اليه بعد المضاف (قلم الولد) لا (الولد قلم) ولا (ولد القلم) ، ويستعمل « نون الوقاية » بشكل صحيح ، فيقول (الولد ضربني) لا (الولد ضربي) ، ويقول (قلمي ضاع) لا (قلمني ضاع) ، ويتقن قاعدة « اللام الشمسية » فيقول (الولد الشاطر) بلفظ اللام لاما في الكلمة الاولى وشينا في الكلمة الثانية الخ .

(لم يدعوا الناس) ، و (لم يدعُ الناس) ، أو (انكسر الزجاجْ) و (انْ كسر الزجاجْ) ، او (قدَّهاني) و (قَدْ دهاني) الخ إلا من السياق : (كسر العصا) / (عصى أباه فغضب منه) ، (انكسر الزجاج عندما اغلقت النافذة بقوة) (ان كسر الزجاج فسيدفع ثمنه) ، (قد دهاني الأمر) (قدّهاني الثوب) (هم لم يدعوا الناس) ، (هو لم يدع الناس) الخ .

بقي السؤال الأخير : هل هناك سبل أخرى تؤدي إلى إتقان الكتابة ، غير الموقف الإملائي المعروف ؟

في ضوء ما ذكرناه سابقاً يتضح أن تدريس الإملاء بالطريقة التقليدية ليس وظيفياً ، بمعنى أنه غير مرتبط بالمواقف التي يحتاج إليه فيها ، أي المواقف الطبيعية للكتابة ، كما أن النصوص التي تملى على التلاميذ نصوص مصطنعة لا يشعر التلميذ بأن لها أهدافاً متصلة بالممارسات الطبيعية ، فهذه النصوص لا يكتبها التلميذ تعبيراً عن النفس لهدف معيّن . ومثل هذا يقال في النسخ التقليدي . كما أن ما يكتبه التلميذ لا يدل بدقة على مقدرته الحقيقية على الكتابة كما قلنا سابقاً ، فهو موقف اختباري إلى حد كبير من جهة ، ولا يخلو من استعداد على النص المتوقع من جهة ثانية ، ومشوب بعوامل ليست ذات علاقة مباشرة بالمهارات الاملائية من جهة أخرى .

فإذا صحّ كل هذا ، فإنّ من الأفضل أن يدرّب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية ، فيخلو تدريس « الاملاء » من السلبيات التي أشرنا إليها ، ويكون في الوقت ذاته أكثر إمتاعاً وأشد التصاقاً بجوانب اللغة الأخرى .

لنأخذ السنة الدراسية الأولى (الصف الابتدائي الأول) حيث يعترض بعض المربين على تدريس الإملاء فيما يعتبرونه مرحلة مبكرة . في هذه

المرحلة يطالب المعلمون تلاميذهم بنسخ الكلمات والجمل التي درست ، بعضهم يكتفي بمرتين أو ثلاث ، وبعضهم يصرّ على الخمسين أو يزيد . ولا يرى مثل هؤلاء المعلمين أن هذه الكتابة تتمّ بشكل آلي خال من الفهم ، ولا يفكرون فيما يمكن أن ينشأ عن ذلك من رد فعل سلبي للكتابة ولتعلم اللغة بصورة عامة .

ولكن هل هناك سبيل أفضل لتدريب التلاميذ على الكتابة ؟ نعم ، هناك سبيل بل سبل أخرى كثيرة يستطيع المعلم قيادة تلاميذه من خلالها إلى كتابة ما يريدهم أن يكتبوه بطريقة هادفة ممتعة ، بدلاً من طريقة النسخ المملّة . لنقل أن مثل هذا الطفل مطالب بكتابة الكلمات التالية : ديك ، عصفور ، حصان ، فيل ، كتاب ، قلم الخ . أليس من الأجدى في هذه الحالة أن يكون بين يدي التلميذ ورقة (أو دفتر تمرينات) تحتوي على الكلمات المطلوبة مكتوبة في أعلى الصفحة أو في جانب من جوانبها ، وعلى صور تمثل تلك الكلمات فيما تبقى من الصفحة ، ويطلب منه كتابة الكلمة المناسبة تحت كل صورة من تلك الصور ؟* وإذا رئي أن تكتب كل كلمة مرتين أو ثلاثاً فلتتكرر الصور في ترتيب عشوائي بعدد المرات المطلوبة . فإذا « نسخ » التلميذ بهذه الطريقة فإن « نسخه » يكون وظيفياً ، وذلك لأنه لا يكتب من غير هدف ، وإنما لغاية محددة يراها بوضوح ويجد في تحقيقها متعة .

ويمكن أن تتبع هذه الخطوة خطوة أخرى مماثلة ، يطلب من التلميذ فيها كتابة الكلمات الدالة على الصور من الذاكرة بدلاً من نسخها ، وهذا

---

* لا شك ان مثل دفتر التمرينات هذا لا يعده معلم ، ولكن تعده لجان من المعلمين أو المؤلفين، وتسهم في اخراجه دوائر التعليم . غير ان عدم وجود مثل دفتر التمرينات هذا لا يبرر للمعلم التمسك بالطرق التقليدية ، فهو يستطيع في هذه الحالة ، مثلا ، عرض الصور صورة صورة ومطالبة التلاميذ بكتابة الكلمة الدالة على كل منها في دفاترهم .

نوع من « الإملاء الوظيفي »*. وهنا تتضح العلاقة بين « النسخ الوظيفي » و « الإملاء الوظيفي » و « القراءة الوظيفية » المبنية على فهم ما تعنيه الرموز الكتابية ، لا ترجمتها إلى أصوات بشكل ببغاوي .

هذه طريقة من طرق النسخ والإملاء الوظيفيين في هذه المرحلة . وطريقة أخرى أن يطلب من التلاميذ كتابة عدد معين من الكلمات التي تحتوي على حرف سين أو صاد أو دال أو ضاد أو تاء مربوطة أو تاء مفتوحة الخ . من بين الكلمات التي درسوها ، فيسمح لهم في بداية الأمر أن ينظروا في كتبهم و « ينسخوا » ، ثم في مرحلة تالية يطلب منهم ان يكتبوا الكلمات المطلوبة من الذاكرة .

وقد تحدد الكلمات المطلوبة ، لا بحروف معينة تحتويها ، ولكن بمعان تشترك فيها ، فيطلب من التلاميذ كتابة عدد معين من أسماء الحيوانات التي مرت أسماؤها في كتاب القراءة ، أو أسماء الطيور ، أو الفواكه ، أو الخضر ، أو أسماء الأولاد والبنات الخ .

ويمكن للمعلم أن يصوغ تعليماته في شكل لغز ، فيطلب من التلاميذ كتابة الكلمة التي تدل على الشيء الذي نكتب به ، أو الذي نقرأ فيه ، أو الطائر الذي يصيح في الصباح الباكر ، أو الحيوان الذي له خرطوم الخ .

وقد يعدّ المعلم جملا يترك فيها فراغات يطلب من التلاميذ ملء كل منها بكلمة مناسبة (يختارها من بين مجموعة من الكلمات اذا كان الهدف هو النسخ ، او من الذاكرة اذا كان الهدف هو الإملاء) ،

---

* ليس هناك ما يؤيد التحفظ الذي أشرنا اليه حول قدرة تلاميذ الصف الابتدائي الاول على الكتابة من الذاكرة ، فتلاميذ هذا الصف قادرون على كتابة كلمات كثيرة مما سبق لهم أن درسوه ونسخوه من الذاكرة .

فيدربهم بهذا على القراءة الفاهمة وعلى الكتابة الصحيحة في الوقت ذاته .

والمهم في كل هذه الطرق أن التلميذ لا يشعر بأن الغاية من الكتابة هي التدرب على الكتابة الصحيحة ، وإنما الكتابة لهدف ، فيصبح للكتابة معنى في نظره ويصبح « النسخ » و « الإملاء » نشاطين ممتعين .

والاقتراحات السابقة ليست سوى أمثلة مما يمكن أن يتبع في التدريب على الكتابة على مستوى الكلمة . ولا شك أن المعلم قادر على ابتداع طرق أخرى قد تكون أفضل منها .

وبطرق شبيهة بالسابقة ينتقل المعلم بتلاميذه من كتابة الكلمة المفردة (نسخا أو إملاء وظيفيا) إلى كتابة الجملة ، فيطلب منهم ، مثلا ، كتابة الجملة المناسبة تحت الصورة التي تمثلها : (خالد يقرأ)، (رباب تكتب) ، (مع خالد كتاب) ، (مع رباب قلم) الخ. وهي طريقة تصلح للمرحلة الابتدائية الدنيا كلها .

وقد يطلب منهم تحويل جمل معينة من المذكر إلى المؤنث (للتدرب على كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة) أو من المفرد إلى الجمع (للتدرب على كتابة واو الجماعة المتلوّة بالف لا تنطق)الخ:

التلميذ الصغير قرأ قصة . التلميذة ....
الولد النشيط كتب درسه . البنت ....
المعلم الجديد دخل الصف . المعلمة ....
الولد لعب مع رفاقه . الاولاد ....
التلميذ كتب درسه . التلاميذ ....

وقد يسأل المعلم أسئلة ويطلب من التلاميذ الاجابة عنها خطيا ، فيكون في الاجابات تدريب لهم على نقاط محددة ، فإذا كان المقصود

التدريب على التاء المربوطة والتاء المفتوحة ، مثلا ، فقد ترد الأسئلة في ثنايا نشاط كالتالي :

- تطلب المعلمة من تلميذة أن تفتح الباب ، ثم تسأل (ماذا فعلت التلميذة ؟) وتطلب من التلميذات كتابة الاجابة خطيا : (فتحت التلميذة الباب) .

- تطلب من تلميذة أن تجلس على الكرسي ، ثم تسأل (أين جلست التلميذة ؟) وتطلب الاجابة عن السؤال كتابة : (جلست التلميذة على الكرسي) .

- تترك مسطرة تسقط على الأرض ، ثم تسأل (ماذا حدث للمسطرة) أو (ما الذي سقط على الأرض ؟) ،فتكتب التلميذات : (سقطت المسطرة على الأرض) الخ .

وقد تدور الأسئلة السابقة حول مجموعة من الصور المعدّة لهذا الغرض . وقد تسبق الكتابة إجابات شفهية حتى لا يكون هناك مجال لكتابة ما ليس مطلوبا

ومن هذه الأمثلة يتضح أن بامكان المدرس إعداد تدريبات تؤدي إلى تحقيق أهداف إملائية مختلفة ، كالتدرب على كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة ، أو النون والتنوين ، أو أداة التعريف التي لا تلفظ فيها اللام لاما (اللام الشمسية) الخ .

وبديهي أن من الأفضل أن تكون مثل هذه التدريبات معدّة في دفتر خاص ، بشكل واضح وجذّاب . ولكن المعلم الجيد لا ينتظر إلى أن تقوم دوائر التعليم باعداد مثل هذه التدريبات واخراجها في دفاتر خاصة ، بل يقوم — كما ألمحنا سابقا — باعداد ما يستطيع منها بنفسه على الوجه التي تسمح به ظروفه وامكاناته .

وما قيل في كتابه الكلمة والجملة يمكن أن يقال في كتابة الفقرة والقصة ، فمن الممكن أن تعدّ مجموعة من الصور التي تؤلف قصة بسيطة ، ويطلب من التلاميذ كتابة ما تعبر عنه كل صورة ، بحيث يشكل ما كتب قصة مترابطة . وليس من الضروري أن تأتي كتابات التلاميذ متطابقة فالهدف الواحد يمكن تحقيقه بكلمات وجمل مختلفة .

من كل ما سبق تتضح العلاقة الوثيقه بين « فروع » اللغة المختلفة فطريقة التدريس القائمة على تدريس اللغة وظيفيا تجسّد وحدة اللغة أفضل تجسيد فالإملاء ، مثلا يصعب كما لاحظنا عن القراءة الفاهمة والتعبير والقواعد .

الفَصْل الخَامِس

القواعـــد

قبل أن أتناول موضوع تدريس القواعد لابد من الاجابة عـــن سؤالين أساسيين :

ما المقصود بقواعد اللغة ؟ وما الهدف من دراسه هذه القواعد ؟

وأهمية الاجابة عن السؤال الأول تبدو حين نعلم أن كثيرا مـــن المثقفين العرب يقولون أن اللهجات العربية ، وكذلك بعض اللغـــات العالمية ، لاقواعد لها . وقد نجم هذا الرأي عن الاعتقاد بأن قواعـــد اللغة هي القواعد المتعلقة بحركات أواخر الكلمات أو ما يسمى بحركات الإعراب . ومن هنا بوبت كثير من كتب القواعد في اللغة العربية في أبواب بحسب هذه الحركات الاخيرة : باب المرفوعات وبـــاب المنصوبات وباب المجرورات وباب المجزومات .... وجاء في كل باب منها موضوعات لايجمع بين النقاط التي تتألف منها إلا الجانـــب الشكلي — جانب الحركة الأخيرة — دون الجـــانب الوظيفي . فأداة التوكيد **إنّ** وأداة الاستدراك **لكنّ** وأداة التمنى **ليت** تـــرد في موضوع واحد هو « أنّ وأخواتها » ، بينما ترد أدوات النفي — رغم اشتراكها في وظيفة لغوية واحدة — في موضوعات مختلفة :

ف **ليس** ترد مع « كان واخواتها » **وغير** مع أدوات الاستثناء ،**ولم** مع أدوات الجزم **ولن** مع أدوات النصب الخ .

أما المفهوم الصحيح للقواعد فهو – كما يعرف كل من له صلة بعلم اللغة – أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات . قواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة : القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات ، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات ، والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها ، فتحويل لام أداة التعريف إلى سين في كلمة **السيارة** وإلى دال في كلمة **الدار** قاعدة ، وإضافة كسرة « للتخلص من التقاء الساكنين » ، أي لتجنب توالي ثلاثة أصوات صحيحة ، في مثل **ذهبت البنت** قاعدة ، وإضافة ألف للدلالة على المثنى في مثل **ذهبا** قاعدة ، ووضع المضاف إليه بعد المضاف وحذف أداة التعريف أو التنوين من الأول منها قاعدة ،ووضع الصفة بعد الموصوف ، ومطابقتها له في العدد والجنس والتعريف والتنكير والإعراب قاعدة : ومن هذه الأمثلة يتضح أن ليس هناك لغة أو لهجة دون قواعد ، وأن القواعد المتعلقة بالحركة الإعرابية ليست سوى جزء يسير من قواعد اللغة .

أما السؤال الثاني : « ما الهدف من دراسة القواعد ؟ » فمتصل اتصالا وثيقا بسؤال أعمّ هو : « ما الهدف من دراسة اللغة ؟ » .

تدرس اللغة وتدرس من أجل تحقيق اربعة اهداف اساسية كما سبق ان قلنا : فهم اللغة حين تسمع ، وفهمها حين ترى مكتوبة ، وإفهامها للاخرين بواسطة الكلام ، وإفهامها لهم بواسطة الكتابة. والمهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الدارس ليتمكن من تحقيق هذه

الأهداف هي : الاستماع (فهم الكلام المنطوق) والقراءة (فهم الكلام المكتوب) والتعبير الشفوي (ويشمل القراءة الجهرية*) والتعبير الكتابي . والقواعد مادة من المواد اللغوية التي تدرس ، فما مكانها ؟هل دراستها غاية كالاستماع والقراءة والتعبير ؟ أم مجرد وسيلة ؟

من الواضح أن دراسة القواعد ليست غاية في حد ذاتها ، وإنما وسيلة من وسائل اتقان المهارات الأربع المذكورة . ومن الواضح أن اتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللغة . فلو علّمنا طالبا أجنبيا يدرس العربية عددا من المفردات مثل : **اعطي** ، **معلم** ، **كتاب** ، **تلميذ** ، **جديد** ، وأداة التعريف **ال** ، دون أن نعلمه شيئاً من قواعد اللغة فإن من العسير عليه أن يفرق بين معاني الجمل التي يمكن أن تتألف من هذه الكلمات مثل :

- اعطى المعلم التلميذ كتاب التلميذة الجديد
- اعطى التلميذ المعلم كتاب التلميذة الجديد
- اعطى المعلم التلميذة كتاب التلميذ الجديد (بفتح الدال)
- اعطى المعلم التلميذة كتاب التلميذ الجديد (بكسر الدال)
- اعطت المعلمة التلميذ كتاب المعلم الجديد

الخ .

وأشد من هذا عسرا عليه أن ينشيء جملة سليمة من تلك المفردات ذلك أن عليه أن يعرف مجموعة كبيرة من القواعد اللغوية في العربية ليتمكن من إنشاء جملة كاحدى الجمل السابقة ولفظها بشكل صحيح من هذه القواعد التي يجب أن يتعلمها :

---

* هدف القراءة الجهرية – كهدف التعبير الشفوي – هو الافهام كما أشرنا في فصل سابق اما المستمع للقارىء جهريا – كالمستمع للمتكلم – فهدفه الفهم . والموقف اللغوي بين المتكلم والمستمع واحد سواء أكان الاول منهما ينظر في ورقة وهو يتكلم أم لم يكن .

– أنّ اداة التعريف تسبق الاسم ، وأن لفظها يختلف باختلاف الصوت الذي يليها ، فهي لام في مثل المعلم ، ولكنها تاء في مثل التلميذ . (قاعدة ما يسمى بالحروف الشمسية والقمرية .)

– أن المضاف إليه يلي المضاف ، وأن المضاف يكون مجردا من اداة التعريف والتنوين .

– أن الصفة تلي الموصوف وتطابقه في العدد والجنس والتعريف والتنكير والاعراب وإذا كان موصوفها مضافا فانها لاترد بعده مباشرة بل بعد المضاف إليه ، واذا كان المضاف إليه معرفا فان المضاف يعتبر أيضاً معرفا – برغم تجرده من اداة التعريف – وبالتالي فان صفته تكون أيضاً معرفة .

– أن هناك فرقا بين المؤنث والمذكر في الفعل والاسم والصفة ، وأن المؤنث في كل من هذه له علامة مميزة ، فهي في الفعل الماضي تاء « مفتوحة » في نهاية الفعل وفي الاسم والصفة تاء « مربوطة » في نهاية كل منهما في معظم الحالات .

– أن المذكر في الفعل والاسم والصفة قد تصيبه بعض التغيرات ، من حذف أو تحويل حسب قواعد معينة ، قبل اضافة علامة التأنيث .

– أن التاء المربوطة لا تلفظ تاء عند الوقف ، بل هاء ، وان هذه الهاء قد لا تلفظ (اي ان التاء المربوطة تسقط لفظا عند الوقف) .

– أن الفاعل يكون مرفوعا (ينتهي بضمة في معظم الحالات) والمفعول به يكون منصوبا (ينتهي بفتحة في معظم الحالات) والمضاف إليه يكون مجرورا (ينتهي بكسرة في معظم الحالات). وأن للرفع والنصب والجر علامات في حالات أخرى لاتنطبق على المفردات السابقة التي تعلمها .

في ضوء ما سبق يمكننا تناول تدريس القواعد من خلال الاجابة عن السؤالين التاليين : ما القواعد التي يجب أن تدرس؟ وكيف تدرس؟

ان النتيجة الطبيعية المترتبة على اعتبار الهدف الاساسي لـــدراسة اللغة تحقيق المهارات الاربع المذكورة سابقا ، هي الاهتمام بالقواعد التي تسهم في تحقيق هذه المهارات اللغوية ، اي القواعد ذات الفائـــدة العملية التطبيقية ، او ما يمكن ان يسمى بالقواعد الوظيفية ، واهمال ما عداها .

ولكن ما الفرق بين القواعد الوظيفية وغير الوظيفية ؟ والجواب البسيط عن هذا السؤال هو ان كل مالايحتاج اليه لاتــقان اللغة فهما وافهاما وصحة لفظ ليس وظيفيا .

من الضروري ، مثلا ، ان يعرف الدارس ان العربية تجيـــــز جملتين مثل **قرأ التلميذ الدرس والتلميذ قرأ الدرس** بوضع الفعل قبل الفاعل أو بعده ، وأن الفعل الماضي في مثل هاتين الجملتين ينتهي بفتحة وأن الفاعل ينتهي بضمة والمفعول به بفتحة ، وأن لام أداة التعريف في كلمة **التلميذ** تلفـــظ تاء وفي كلمة **الدرس** تلفظ دالا وان ألف أداة التعريف لاقيمة لفظية لها حين يسبقها شيء ، فعبارة **قرأ الدرس** تلفظ **قرأَ دَّرْس لا قرأَ أدَّرس** . من الضروري أن يعرف الدارس كل هذا ، ولكن لافائدة عملية ترجى من تعليمه أن الفاعل في الجملة الثانية ليس **التلميذ** ، كما في الجملة الأولى ، بل « ضمير مستتر تقديره هو» ولا من تعليمه التمييز بين الفتحة في نهاية **قرأ** والفتحة في نهاية **الدرس**، باعتبار أن الأولى حركة « بناء » والثانية حركة « اعراب » .

كذلك من الضروري لكي يفهم الدارس أسلوب التعجب في مثل **ما أطول الرجل وما أعز الوطن** ويستعمله استعمالا صحيحا، أن يعرف

أن هذا الأسلوب يبدأ دائما بـ **ما** متلوة بكلمة على وزن **أفعل** مشتقة من الصفة (**طويل** في المثال الأول **وعزيز** في المثال الثاني) يليها منه (**الرجل** في المثال الاول **والوطن** في المثال الثاني) ، وان الكلمة التي على وزن **أفعل** والمتعجب منه يكونان دائما في حالة النصب (ينتهيان بفتحة في المثالين السابقين) ، وان الكلمة التي على وزن **أفعل** تكون صيغتها **أفعّ** اذا اشتقت من صفة عينها ولامها متماثلتان (كالصفة **عزيز** ، مثلا ، او **شديد**) . كل هذا يجب ان يعرفه الدارس ليتمكن من فهم اسلوب التعجب هذا واستعماله . ولكن تدريس اعراب العناصر الثلاثة التي يتألف منها هذا الاسلوب بطريقة الطلاسم التي ترد في بعض الكتب امر لا يمت الى الاستعمال الوظيفي بصلة .

ولنفترض الآن ان أحدنا قرر تدريس اسلوب التعجب المشار إليه لطلاب اجانب وصلوا مرحلة متقدمة في دراستهم بالطريقة التي يستعملها بعض المدرسين في تدريس الطلبة العرب . فبدلا من ان يذكر لهم ان العرب يستعملون في التعجب اساليب مختلفة ، فيقولون في التعجب من طول الرجل ، مثلا ، **ما اطول الرجل** ، او **أطول بالرجل** ، أو **يا له من رجل طويل** ، او **ياطوله رجلا** ، ثم يشرح لهم الاسلوب الأول — وهو اكثر هذه الأساليب استعمالا — بالطريقة المقترحة سابقا ، لنفترض انه تناول هذا الاسلوب ، بدلا من ذلك ، بطريقة اخرى ، فقال :

— **ما** نكرة تامة بمعنى شيء مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ.

— **أطول** فعل ماضي مبنى على الفتح ، والفاعل ضمير مستتر تقديره **هو** يعود الى **ما** .

— **الرجل** مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .

– **والفعل والفاعل والمفعول به** في محل رفع خبر **ما** .

– والتقدير : **شيء جعل الرجل طويلا** .

ماذا يكون رد فعل هؤلاء الطلاب الاجانب اذا تحدث اليهم معلمهم بمثل هذا ؟ اغلب الظن انهم لن يتقبلوه منه كما يتقبله طلابنا العرب في صمت ، وانهم سيمطرونه بوابل من الاسئلة التي تصعب الاجابة عنها اجابات مقنعة :

١ – ما « النكرة التامة » ؟ وما الفرق بينها وبين «النكرة الناقصة»

٢ – هل تأتي **ما** بمعنى « شيء » في اللغة العربية في غير هذا الأسلوب وهل يقال مثلاً ، **رأيت في الطريق ما** بمعنى **رأيت في الطريق شيئاً** ، او **ليس معي أي ما** بمعنى **ليس معي أي شيء**؟

٣ – ما معنى « في محل رفع » ؟ وما الفرق بين « الرفع » و « الضم » ؟

٤ – ما معنى « مبني على السكون » ؟ وما الفرق بين « ساكن » و « مبني على السكون » ؟ وما الفرق بين « الساكن » و « المجزوم » ؟

٥ – هل تسكن الحركات ؟ وإذا كانت لا تسكن ، فكيف تكون الألف في **ما** وهي ليست سوى فتحة طويلة – « ساكنة » ؟ و «هل يرمز لهذا السكون» في الكتابة بالرمز المعروف ، فتكتب **ما** هكذا : **ماْ** ؟

٦ – إذا كانت **اطول** فعلاً ماضياً ، فما الفرق بينها وبين **أطال** ؟ وهل يصحّ أن يقال : **ما أطال الرجل** في التعجب **وأطول الله عمرك** في الدعاء ؟

٧ – ما الفرق بين « المستتر » و « المحذوف » ؟ ولماذا يقال «ضمير مستتر » ولا يقال « ضمير محذوف » ، ويقال « خبر محذوف » ولا يقال « خبر مستتر » ؟

ولنفترض أن هؤلاء الطلاب تقبلوا كل ما قاله المعلم واستظهروه دون فهم كما يفعل طلابنا العرب ، فماذا يفيدهم ذلك في المجال العملي ، أي في مجال فهم أسلوب التعجب عند سماعه أو قراءته ، وفي مجال استعماله في التعبير ؟

لقد حاولنا في الفصل الأول توضيح الفرق بين تدريس أداة النفي **لن** بطريقة وظيفية وتدريسها بطريقة غيروظيفية. و لننظر إلى أمثلة أخرى لتوضيح الفرق بين القواعد الوظيفية والقواعد غير الوظيفية :

١ – لنأخذ أولاً النهي :

يدرّس أسلوب النهي بالطريقة العادية ضمن أدوات الجزم ، ويركز على أن الفعل المضارع بعد هذه الأدوات – ومنها « لا الناهية » – يكون مجزوماً . ومن الأمثلة الشائعة في تدريس هذه الأدوات التدريب التالي :

ادخل احدى ادوات الجزم على كل فعل مضارع في الجمل التالية :

أ – تهمل دروسك .

ب – تسخرون من الناس .

ج – تعذبين الحيوانات .

فكيف ندرّب التلاميذ على أسلوب النهي بالطريقة الوظيفية التي ندعو إليها ؟

أولاً : علينا أن نتذكر أن أدوات الجزم لا يجمع بينها إلاّ مظهر شكلي هو سقوط حركة الفعل المضارع الذي يليها (جزم الفعل المضارع) أما وظائفها في التراكيب اللغوية فمختلفة تماماً . ولذا يجب ان يدرّب التلاميذ على استعمال كل من هذه الأدوات كعنصر في

التركيب اللغوي الذي ترد فيه ، ويقرر إلى حد كبير معناه (دون إهمال الحركات الأخيرة في هذا التركيب) .

فالأداة **لم** ، مثلا ، يدرب عليها كأداة لنفي الفعل الماضي والأداة **لا** يدرب عليها كأداة للنهي الخ . وكما أن **لم** والفعل الذي يليها — وهو دائماً بصيغة المضارع — هما نفي للفعل الماضي ، أي تؤديان عكس معناه ، فكذلك **لا** والفعل الذي يليها — وهو دائماً بصيغة المضارع — يؤديان عكس معنى فعل الأمر . وبما أن فعل الأمر لا يكون إلا للمخاطب فكذلك الفعل المضارع الذي يلي **لا** « الناهية » لا يكون إلا للمخاطب :

اذهب	———	لا تذهب
اذهبي	———	لا تذهبي
اذهبا	———	لا تذهبا
اذهبوا	———	لا تذهبوا

وإذا أردنا أن ندرب التلاميذ على أسلوب النهي ، فإن التدريب السابق يجب أن يتركز على استعمال **لا** « الناهية » دون بقية أدوات الجزم ، ويمكن ان يصاغ بالشكل التالي :

إذا رأيت أشخاصاً يقومون بأعمال لا تعجبك كما في الجمل التالية وأردت أن تنهاهم عما يفعلون ، فماذا تقول لهم ؟

أ — ولد يهمل دروسه .

ب — أولاد يسخرون من الناس .

ج — بنت تعذب الحيوانات .

٢ ـ اسلوب التمني :

يدرّس هذا الأسلوب ضمن الأدوات المعروفة بـ « إنّ وأخواتها » ، حيث يهمل أسلوب التمني كتركيب لغوي يحتاجه التلميذ في مواقف معينة إهمالاً تاماً ، ويركز على أنّ الاسم بعد « إن وأخواتها » يسمى اسمها ويكون منصوباً ، وأن الخبر بعدها يسمى خبرها ويكون مرفوعاً . ومن التدريبات الشائعة في هذا المجال التدريب التالي :

أدخل **انّ** أو إحدى أخواتها على الجمل التالية :

ا ـ صديقنا طبيب .

ب ـ المعلم الجديد لطيف .

ج ـ التلاميذ مجتهدون .

أما بطريقة تدريس القواعد وظيفياً فيهتم بالمواقف التي تستعمل فيها هذه الأدوات (وهي ذات وظائف مختلفة ولا يجمع بينها إلا المظهر الشكلي ، أي حركة المبتدأ والخبر بعدها) وبمعنى التركيب اللغوي الذي ترد فيه كل منها . وهكذا يكون التركيز في تدريس **انّ** على التوكيد وعلى الفرق في معنى جمل مثل **الولد مجتهد** و **انّ الولد مجتهد** و **انّ الولد لمجتهد** الخ .. ومتى تستعمل كل منها . ويكون التركيز في تدريس **ليت** على أنها أداة للتمني وعلى استعمالها في التركيب الذي تستعمل فيه (دون إهمال الحركات الأخيرة في الكلمات التي تليها) . وفي هذا الاتجاه يمكن أن يصاغ التدريب السابق كما يلي :

ا ـ إذا أردت أن تتمنى أن يكون صديقنا طبيباً فماذا تقول ؟ (استعمل **ليت**)

ب ـ إذا أردت أن تتمنى أن يكون المعلم الجديد لطيفاً فماذا تقول ؟

ج – إذا أردت أن تتمنى أن يكون التلاميذ مجتهدين فماذا تقول ؟
وإذا أردنا الاختصار يمكن ان يصاغ التدريب هكذا :
تمنّ ما يلي مستعملاً أداة التمني **ليت** :

ا – أن يكون صديقنا طبيباً .

ب – أن يكون المعلم الجديد لطيفاً .

ج – أن يكون التلاميذ مجتهدين .

وجدير بالملاحظة هنا أن الإنسان يتمنى تحقق ما ليس موجوداً ، ولذا فإدخال **ليت** على جمل التدريب الأول نوع من العبث لأن تلك الجمل تنص على أن ما يراد تمنيه متحقق فعلاً ، فكيف تتمنى أن يكون صديقك طبيباً وهو طبيب ، أو أن يكون التلاميذ مجتهدين وهم مجتهدون ؟ أما في التدريب المقترح فالتلاميذ يوضعون في موقف طبيعي . ثم إن الطريقة الأولى تجعل التدريب روتينياً مملاً ، بينما تجعله الطريقة الثانية حيوياً يبقى التلاميذ يقظين ، بفضل الموقف الطبيعي الذي وضعوا فيه .

٣ – اسلوب النداء :

ما الذي يحتاجه الدارس ليتمكن من فهم أسلوب النداء واستعماله ؟ يحتاج أن يعرف أن هناك أدوات معينة للنداء ، وأنه يجوز النداء دون استعمال هذه الأدوات إلا في حالات معينة ، فيقال : **كامل !** أو **يا كامل !** ولكن لا يصح حذف أداة النداء في مثل **يا هذا !** أو **يا رجل !** ويحتاج أن يعرف هذه الأدوات ومتى تستعمل كل منها ، فأداة النداء **يا** ، مثلاً ، تستعمل إذا لم يكن المنادي مبدوءاً بأداة التعريف : **يا كامل ! يا رجل ! يا صديق البائسين !** أما إذا كان المنادي مبدوءاً بأداة التعريف ، فإن الأداة التي تستعمل هي **أيها** (أو **يا أيها**) **أيها الرجل !** ويحتاج أن يعرف

إلى أن **يا** لا تتغير بتغير جنس المنادى أو عدده ، وأن **أيها** لا تتغير بتغير العدد ولكنها تؤنث مع المؤنث فتصبح **أيتها** : أيها الرجلان ! أيها الرجال ! أيتها المرأة ! أيتها النساء ! ويحتاج أن يعرف حركة المنادى الأخيرة : متى يكون مرفوعاً ، ومتى يكون منصوباً . كما يحتاج أن يعرف متى ينون ومتى لا ينون .

كل هذا لا يحتاجه الدارس لكي يتقن أسلوب النداء إتقاناً وظيفياً . ولكن تقسيم المنادى إلى مبني ومعرب أمر لا صلة له بالجانب الوظيفي : **يا رجل** (رجل مبني على الضم في محل نصب ! !) . وكذلك اعتبار **أي** في **أيها الرجل** منادى ، **والرجل** بدلاً من **اي** ،أبعد ما يكون عن تدريس اللغة وظيفياً ، وأبعد ما يكون عن فهم الدارسين. وأولى أن تعتبر **أيها** أداة نداء . وما دامت اللغة العربية تجيز حذف أداة النداء دون حاجة إلى تعويض ، فإن اعتبار الميم في **اللهم** للتعويض عن أداة النداء المحذوفة غير مقبول في التدريس الوظيفي للقواعد وأحرى بها أن تعتبر للتعظيم لأنها لا ترد إلا بعد لفظ الجلالة ، فلا يقال **حسنمُ** في نداء **حسن** ولا **عمرمُ** في نداء **عمر** . كما أن من الجائز أن يقال **يا اللهم** بأداة النداء والميم معاً . والمطلع على اللغات السامية الأخرى يعرف أن الميم علامة جمع تضاف إلى لفظ الله للتعظيم .

٤ ــ أوشك وعسى واخلولق :

تقول كتب النحو أن هذه الأفعال ناقصة ولكنها ترد تامة إذا أسندت إلى المصدر المؤلف من **أن** والفعل : **أوشك أن يطلع النهار** . أما تدريسها وظيفياً فلا يتطلب تصنيفها « تامة » و « ناقصة » . وكل ما يحتاج إليه في شرحها هو أن يقال للدارسين أنه يجوز التقديم والتأخير في الاسم والمصدر (أن والفعل) اللذين يليانها :

أوشك النهار ان يطلع أو **أوشك ان يطلع النهار**

٥ – اللام « المزحلقة » :

ورد في أحد كتب النحو : « يجوز دخول لام الابتداء على اسم **أن** متى كان مؤخراً : **ان من البيان لسحرا** . وقد تنزلق (كذا !) هذه اللام إلى الخبر المثبت فتسمى « اللام المزحلقة » : « **اننا على حبك لقيمون** » .

وإذا كان الهدف من تدريس هذه اللام الجانب الوظيفي من اللغة فإنه لا حاجة لتسميتها تسميات مختلفة بحسب مواقعها ، ولا إلى شرحها بهذه الطريقة المضحكة . بل يكفي أن يقال أن هذه اللام للتوكيد : تؤكد المبتدأ (**لصديقي شهم**) ، والمبتدأ المؤخر بعد **انّ** (**ان لي لصديقا شهما**) ، والخبر بعد **انّ** بشرط أن يرد بعد المبتدأ وأن يكون مثبتاً (**ان صديقي لشهم**) .

٦ – المبني والمعرب :

إن تدريس « المبني والمعرب » بالطريقة التي ترد في كتب القواعد العربية يسبب إرباكاً شديداً للدارسين . وأكثر التلاميذ العرب يستظهرون ما له علاقة بهذا الموضوع دون فهم ، لأن تقسيم الكلام إلى مبني ومعرب ليس – في معظمه – قائماً على أساس وظيفي . فالاتجاه الوظيفي يتطلب ان يقسم الكلام إلى ما تتغير حركته الأخيرة بتغير موقعه وما لا تتغير حركته . فكلمة **رجل** ، مثلاً ، تتغير حركتها الأخيرة بتغير موقعها ، وبالتالي لا يصح أن تعتبر « مبنية » في مثل **يا رجل** أو **لا رجل في الدار** ، وكلمة **الفتى** لا يتغير لفظها بتغير مواقعها ، وبالتالي لا يصح إذا كان الهدف من الدراسة الاستعمال الوظيفي ، أن تعتبر « معربة » . وما دام الفعل المضارع تتغير حركته الأخيرة فلا يصح أن يقال إنه « مبني »

إذا اتصل بنون النسوة أو نون التوكيد ، وإلا جاز أن يقال إنه مبني على السكون إذا سبقته أداة جزم وعلى الفتح إذا سبقته أداة نصب ، لأن كل كلمة تكون « مبنية » إذا قيدناها بشروط ، ومن ثم ينهار الأساس الذي قسم بموجبه الكلام إلى مبني ومعرب .

ولكي يكون التقسيم مفيداً من الناحية الوظيفية لا بد من اطراح فكرة « العامل » ، (بالمفهوم النحوي المعروف) وفكرة تقدير حركة لا وجود لها . فالفعل المضارع ينتهي بفتحة إذا سبقته أداة نصب أو تلته نون التوكيد ، وينتهي بلا شيء إذا سبقته أداة جزم أو تلته نون النسوة ، وينتهي بضمة في غير هذه الحالات الأربع . أما كلمة **الفتى** وأشباهها فتنتهي بفتحة طويلة (ألف) مهما كان موقعها : **جاء الفتى رأيت الفتى، مررت بالفتى** . وقس على ذلك بقية الكلام . وقد يكون من الأفضل استعمال مصطلحين جديدين مثل « متغير الآخر » و « ثابت الآخر » بدلاً من « معرب » و « مبني » .

ومن الأمثلة السابقة تستطيع أن ترى أن إتقان قواعد اللغة إتقاناً وظيفياً لا يتطلب حفظ كليشهات الإعراب ومصطلحاته التي نثقل بها عقول التلاميذ ونفوسهم فتكون من أسباب نفورهم من القواعد ، وربما من اللغة ككل ، فكم من تلميذ حفظ هـذه الكليشهات ورددها في الامتحانات ، ولكنه عجز عن إنشاء جملة صحيحة كالتي حفظ كليشهات إعرابها . وكم من تلميذ عجز عن حفظ هذه الكليشهات رغم تفوقه على أقرانه فهماً لما يقرأ ويسمع وقدرة على التعبير الشفوي والكتابي . وإذا كانت غاية حفظ هذه الكليشهات ضبط الحركات الأخيرة في الكلمات ، فإننا نستطيع أن نحقق هذه الغاية على أفضل وجه بطرق أخرى : بالتزام الفصحى (ليكتسب التلميذ هذه القواعد بشكل طبيعي) وبالتدريب المتواصل .

وإذا أردنا مناقشة تلميذ في خطأ لغوي ارتكبه أثناء القراءة الجهرية

أو الحديث أو الكتابة ، فإن علينا مناقشته بطريقة تعزز هذا الاتجاه الوظيفي في تدريس القواعد . ففرق بين أن نقول لتلميذ قرأ الجملة التالية : **كتاب الاستاذ الجديد مفيد :** « أعرب **الجديد** » وأن نقول له : « هل هناك فرق في المعنى إذا قرأنا كلمة « **الجديد** بالكسرة في نهايتها بدلاً مـــن الضمة » . كذلك هناك فرق بين أن نقول لتلميذ : « أعرب ما تحته خط في الجملتين التاليتين : رأيت **الولدين** ، جاء **الولدان** » ، وأن نقول له : « لماذا وردت **الولدين** بالياء في الجملة الأولى وبالألف في الجملة الثانية ؟ » التلميذ لا يحس بوظيفة القواعد في الاستعمال اللغوي حين يناقش بالأسلوب الأول ، ولكنه يحس بها واضحة وحيوية في الأسلوب الثاني . وإذا كنت تستهين بهذا الفرق فأنت مدعو إلى إمعان النظر في القصة التالية التي رواها لي أحد موجهي اللغة العربية ، لترى أهمية أسلوب عرض القواعد : زار هذا الموجه صفاً وسمع أحد التلاميذ الصغار يقرأ : **عاد الولد إلى بيته مسرورا** فسأله : « كيف تقرأ يا بني هذه الجملة لو كان الحديث عن بنت بدلاً من ولد ؟ » فوقف التلميذ الصغير حائراً . وهنا التفت معلم الصف إلى ذلك التلميذ قائلاً : « يقصد حضرة الموجه أن يقول لك : حول إلى المؤنث » ! !

ولنعد الآن إلى الجزء الثاني من السؤال الذي طرح سابقاً ، وهو **كيف تدرّس القواعد ؟ .**

هناك من يرى أن القواعد يجب ان تدرس بشكل رسمي أو منظم (Formal) ومن يرى أنه لا ضرورة لهذا لأن من الممكن — بل من الأفضل — أن تكتسب بشكل عفوي تلقائي من خلال الاستماع للنماذج اللغوية الصحيحة وقراءتها . وحجة الفئة الأخيرة أن الأطفال قد أتقنوا قواعد اللغة أو اللهجة الأم التي يتكلمونها (بالمعنى التطبيقي العملي للاتقان) دون دراستها من كتاب للقواعد أو شرح من مدرس . وهم قادرون —

دون تردد أو تفكير – على استعمالها في تعبيرهم بشكل صحيح ، وفي فهم ما يسمعون من كلام . وقد جاء هذا الاتقان السلس نتيجة طبيعية لسماعهم نماذج من اللغة التي يتكلمها الناس من حولهم ، واستخلاصهم عفوياً قواعد اللغة أو اللهجة من هذه النماذج .

وفي رأيي إن هذه الطريقة يمكن ان تنجح بشرط أن يوفر المدرسون لتلاميذهم الظروف التي تمكّنهم من اكتساب قواعد اللغة تلقائياً ، وأهمها التزام العربية الفصحى في داخل الصف في جميع مراحل الدراسة منذ اليوم الأول لدخولهم المدرسة . ولعل مما يشير إلى أن ما يكتسب من قواعد بالطريقة التلقائية أكثر ثباتاً من الذي يدرس في المدرسة بالطريقة المنظمة أن الطلاب العرب يخطئون في وضع الحركة المناسبة في آخر الكلمة ، ويخطئون في قواعد همزة الاستفهام (**يقولون أصديقك ذهب أم بقي** ؟ أو **أرأيت أخي أم أبي** ؟) ويخطئون في حذف **نون** جمع المذكر السالم والمثنى في الإضافة ، ويخطئون في حركة همزة **أنّ** ، ولكنهم لا يخطئون في ترتيب الصفة والموصوف والمطابقة بينهما في الجنس والعدد والتعريف والتنكير ، ولا في ترتيب المضاف والمضاف إليه وشروط استعمال أداة التعريف معهما ، ولا غير ذلك من القواعد التي تعلموها أطفالاً قبل قدومهم إلى المدرسة .

ولا يعني هذا أننا يجب ان نتجنب تدريس القواعد بالطريقة الرسمية المنظمة ، فليس هناك ما يمنع من اتباع هذه الطريقة إلى جانب الاهتمام بالطرق غير المباشرة في اكتسابها ، على ان ينصب الاهتمام على الممارسة والتطبيق لا على حفظ القاعدة ، وان تترك الجوانب الفقهية التي لا فائدة عملية تطبيقية لها لطلبة التخصص في الجامعات .

الفصل السادس

تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة

ان المقصود بتعليم اللغة بطريقة الوحدة هو أن تعلم كوحدة متكاملة ، لا كفروع مستقلة : فرع القراءة وفرع القواعد وفرع الإملاء وفرع التعبير وفرع الخط الخ ، وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي ، لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان . وبالتالي فإن طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب مطالعة مُعدّ لهذه الغاية ، وإن كان مثل هذا الكتاب يسهّل على المدرّس المبتدىء تطبيقها . وأهمية هذا الكتاب في هذه الحالة ليست في النصوص المختارة ، بقدر ما هي في تحديد النقاط التي تثار في الأسئلة والتدريبات التي تلي هذه النصوص وإرشادات المؤلف في معالجة هذه النصوص .

الفلسفة التي تقوم عليها طريقة الوحدة :

إن الدعوة إلى تعليم اللغة بطريقة الوحدة نابع من أن اللغة وحدة متكاملة لا يمكن فصلها إلى قراءة وقواعد وإملاء الخ . وهذا المفهوم لوحدة اللغة لا يتضح إلا إذا اتضحت أهداف دراسة اللغة بشكل عام :

لماذا تدرّس اللغة ؟ هناك — كما هو معروف — أربع مهارات لغوية أساسية يهدف دارس اللغة ، أية لغة ، إلى إتقانها :

أ – فهم اللغة المسموعة .

ب – فهم اللغة المكتوبة .

ج – التعبير السليم كلاماً .

د – التعبير السليم كتابة .

فالأهداف الأساسية إذاً لتعلم العربية الفصحى (وهي لا تختلف عن أهداف تعلم اللغات الأخرى) هي اكتساب المهارة اللغوية التي تمكّن من فهم العربية الفصيحى حين تسمع ، وهي مهارة **الاستماع** (و «الاستماع» هنا مصطلح يعني فهم اللغة المسموعة) ،واكتساب المهارة التي تمكّن من فهم المواد المكتوبة بالعربية الفصحى ، وهي مهارة **القراءة** ، واكتساب مهارتي التعبير باللغة العربية الفصحى شفوياً وكتابة .

ولكن ماذا يعني هذا ؟ هل يعني أن كل مهارة من هذه المهارات الأربع يمكن اكتسابها عن طريق دراسة فرع واحد من فروع اللغة كالقراءة أو التعبير أو القواعد أو الإملاء أو الخط ؟

الجواب : لا . ذلك أن تحقيق أية واحدة من هذه المهارات لا يتم إلا بعد إتقان عدة جوانب لغوية . فالقراءة ، مثلاً ، أي فهم اللغــة المكتوبة ، لا تتحقق إلا باكتساب مجموعة من المهارات اللغوية . فقبل ان يتمكن القارىء من قراءة جملة واحدة ، أي فهم محتواها لا بد ان يكون قد اكتسب مهارات لغوية عدة منها :

١ – معرفة قوانين الخط والكتابة ليتمكن من « ترجمة » رموز الكتابة إلى ما ترمز إليه من دلالات ، وهذا ما يسمى **بالاملاء** (وهو

اصطلاح غير دقيق لانه يوحي بضرورة وجود مملٍ ومملىً عليه).
ان هذه المعرفة الجيدة لقوانين الخط والكتابة هي التي تساعد على التمييز بين اية كلمة واخرى ، وبخاصة حين يكون هناك مجال للالتباس (معط ومعطى ، سأل وسئل ، (أن) يرجو و (أن) يرجوا . على وعلا الخ .

٢ – معرفة قوانين تركيب الكلمة ، اي « الصرف » ، فبهذه المعرفة يستطيع القارىء التمييز بين المذكر والمؤنث ، والمفرد والجمع ، والمتكلم والغائب ، واسم الفاعل واسم المفعول ، واسم المكان واسم الالة الخ . فمن لا يعرف الصرف لا يستطيع التمييز بين كتب ويكتب وكاتب ومكتوب وكتابة ومكتب ، مثلا .

٣ – معرفة قوانين تركيب الجملة ، أي « النحو » ، فهذه المعرفة هي التي تجعل القارىء قادرا على تمييز الصفة من الموصوف والمضاف من المضاف اليه والفاعل من المفعول به ، والااختلط عليه معنى عبارتين مثل « سيارة السائق » و « سائق السيارة » ، أو « التلميذ شكر المعلم » و « المعلم شكر التلميذ » او « الولد مجتهد » و « الولد المجتهد » الخ .

من هذا نرى اننا لا نستطيع الفصل بين القراءة والاملاءوالقواعد. ومثل هذا يقال في التعبير . فللتعبير كتابة بجملة واحدة لا بد من معرفة قوانين الكتابة وقواعد اللغة (اي قوانينها) صرفا ونحوا . وهكذا نرى ان لفروع اللغة ادواراً متكاملة لا يمكن استقلالها واذاكان الامر كذلك ، فمن الطبيعي ان يكون اتضاح ادوار هذه الفروع وعلاقتها ببعضها ببعض ضروريا للمعلم ليتمكن من تدريس اللغة بشكل يحقق الاهداف المطلوبة بافضل السبل . فالاملاء والخطيجب ان يربطا بكل ما يكتبه التلميذ سواء كان ذلك اجابة خطية في وظيفة منزلية ، أو في

امتحان ، أو حلا لتمرين ، أو موضوعا في التعبير ، لا ان يربطا بحصة معينة في جدول الدراسة الاسبوعي . فالغاية من تدريس الخط والاملاء هي ان يتقن التلميذ قوانين الكتابة العربية عندما يكتب في اي مجال ، ليعبر عن نفسه كتابة دون لبس . والقواعد، بشقيها الصرف والنحو، يجب ان تربط بوظائف اللغة الاساسية الاربع ، فدونها لا يمكن فهم ما يقال أو يكتب ولا نقل المعنى المقصود نقلا صحيحاً للسامع أو القارىء. ذلك ان معنى اية جملة يتوقف لا على معاني المفردات التي تتألف منها فحسب ، بل أيضاً على طريقة تركيب الجملة من هـذه المفردات . ومفردات اللغة لا تكّون جملة صحيحة الا اذا وضعت حسب قواعد اللغة ، فالمجموعة الواحدة من الكلمات تتعدد معانيها بتعدد الطرق التي تصاغ فيها كما لاحظنا في الفصل الخامس :

– اعطى المعلم التلميذ كتاب التلميذة الجديد

– اعطى التلميذ المعلم كتاب التلميذة الجديد

الخ .

ومجموعة الكلمات السابقة نفسها لا تكوّن جملة صحيحة إذا خرج تركيبها عن قواعد اللغة العربية :

– التلميذ التلميذة المعلم الجديد كتاب اعطى .

– جديد اا اعطى تلميذ اا كتاب تلميذة معلم .

النص هو المحور

ولكي يوضع كل فرع من الفروع اللغوية في مكانه الصحيح بحيث تكون الغاية من تدريسه واضحة للمعلم وللتلميذ على السواء تدعو طريقة الوحدة إلى اتخاذ النص الواحد محورا لتدريس جميع الفروع (دون

ان يكون لاي منها حصة خاصة به) ، فيدرب التلميذ خلال دراسة هذا النص على القراءة، اي فهم اللغة المكتوبة، وعلى الاستماع، اي فهم اللغة المسموعة ، وعلى القواعد ، اي قوانين تركيب الكلمات والجمل التي تتحكم في طرق تأدية المعاني ، وعلى الخط والاملاء ، اي قوانين كتابة اللغة، وعلى التعبير، بشقيه الشفوي والكتابي . وعند ذاك لا يكون هناك مجال لتكوّن انطباعات خاطئة عند التلاميذ كاعتبار دراسة الاملاء أو القواعد غاية في حد ذاتها لا علاقة لها باستعمال اللغة في وظائفها الطبيعية. وكذلك لا يتكوّن انطباعات خاطئة عند المعلمين انفسهم حول الغاية من تدريس اللغة ، فيتجه التركيز نحو ما يفيد في تحقيق الغايات الاساسية لتعلم اللغة ، فلا يضيع معظم الوقت في القراءة الجهرية الرتيبة المملة أو حفظ القواعد بعيدا عن الممارسة والتطبيق ، أو في مطالبة التلاميذ، بمناسبة وبغير مناسبة ، بذكر محل الكلمة الفلانية أو الجملة الفلانية من الاعراب ، أو الاهتمام بالاخطاء الاملائية في درس الاملاء واهمالها فيما عدا ذلك ، والاهتمام بوضوح الخط وجودته في درس الخط ، حيث تكون الكتابة مصطنعة ، والتجاوز عن ذلك فيما يكتبه التلاميذ في المواقف الطبيعية .

ولكن كيف نترجم هذا عمليا ؟ قبل ان اجيب عن هذا السؤال اود ان اذكّر بان القدماء كانوا يتعلمون اللغة بطريقة الوحدة ، فقد كان هناك درس لغة ، ولم يكن هناك درس قراءة ودرس املاء ودرس تعبير . كان النص يدرّس ويناقش من جوانبه جميعا فيشار إلى المعاني وإلى الصرف وإلى النحو الخ . بمقدار ما لهذه الامور من علاقة بالنص، مما لايخرجها عن وظيفتها الصحيحة في اللغة . وهذا – إلى حد كبير – هو التطبيق المطلوب لطريقة الوحدة . يؤخذ النص منطلقـا : فيقرأ

قراءة صامتة للتدرّب على فهم اللغة المكتوبة (وهذا يتطلب مقدمــة تشوق التلاميذ للقراءة ، واثارة نقاط تفتح اعينهم على المعاني القريبة والبعيدة ، واسئلة تختبر مقدار ما فهموه الخ .) ، ويقرأ قراءة جهرية ويناقش من جوانب عدة :

- جانب المعاني للتأكد من فهم العبارات وادراك مرامي الكاتب
- جانب الصرف لاتقان قواعد تركيب الكلمة في الامثلة الــتي يراد مناقشتها مما ورد في النص .
- جانب النحو لاتقان قواعد تركيب الجملة في الامثلة التي يرى المعلم مناقشتها من النص .
- جانب الاسلوب (وهو امر له علاقة بالجانب السابق) لتنمية القدرة على استعمال التركيب اللغوي المعبر عن المعنى المراد بدقــة .
- جانب الكتابة لاتقان قوانين كتابة كلمات معينة وردت فــي النص .

(بالاضافة إلى الجوانب غير اللغوية كالاتجاهات السلوكيــة والمعلومات العامة الخ)

ويكون في كل ما يسمعه التلميذ في المقدمة والاسئلة واجوبة زملائه التلاميذ والمناقشات المختلفة تدرّب له على فهم اللغة الفصحى مسموعة . ويكون في كل ما يشترك فيه من نقاش واجابات تدرّب له على التعبير الشفوي عن افكاره بالعربية الفصحى .

كما يستوحي النص – اذا وجد ان ذلك مناسب – لاختيار موضوع يكتب فيه التلاميذ فيكون في ذلك (وفيما يطلب منهم من اجابات

خطية على اسئلة لها علاقة بالنص) تدرّب على التعبير الكتابي .

وهكذا نرى ان دراسة النص بالطريقة السابقة شمل نشاطات من نوعين ، نوع للتدرب على مهارات لغوية هي غاية في حد ذاتها (فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفوي والكتابي) ونوع للتدرب على مهارات هي **وسيلة** لتحقيق الغايات السابقة بشكل صحيح (الصرف والنحو والاسلوب وقوانين الكتابة) .

وبما ان القضايا اللغوية التي يمكن ان تناقش في اي نص كثيرة فان من الطبيعي ان يقتصر المعلم في معالجتها على عدد مختار منها ، آخذا بعين الاعتبار جدة هذه القضايا على التلاميذ (لان مناقشة قضايا يعرفها التلاميذ ضياع للوقت) ومستوى التلاميذ واهمية هذه القضايا في توضيح معنى النص الخ . وفيما يلي بعض الخطوط العريضة للمسار الذي يمكن ان تتخذه معالجة هذه القضايا :

أ — يهمل ما فوق مستوى التلاميذ على ان يعالج في الوقت المناسب فيما بعد ، أو يمر عليه مرا سريعا اذا كان فهم بعض جوانب النص متوقفا عليه .

ب — يعالج ما في مستواهم معالجة تفصيلية اذا توافرت في النص امثلة كافية تعين على ذلك ، ويعالج باختصار اذا كانت الامثلة الموجودة في النص تقتصر عن تغطية جوانب البحث المهمة . ولايعني هذا ان ينتظر المعلم حتى يقابل التلاميذ نصا يحتوي على امثلة تشمل جميع تفاصيل قضية لغوية ما قبل ان يبحث تلك القضية بحثا تفصيليا ، فجميع التفاصيل لا تتوافر الا في نص مصطنع . وإنما يكفي ان يحتوي النص المدروس على عدد من الامثلة كاف كمنطلق لمعالجة الموضوع .وهنا يترك للمعلم الخيار بين اعداد امثلة من خارج النص لاستكمال البحث الذي يكون قد بدىء انطلاقا من امثلة النص ، أو الاقتصار على بحث

الموضوع في اطار امثلة النص على ان يعود إليه في المستقبل حين يقابل التلاميذ امثلة جديدة في نص آخر . فاذا جاء في النص المدروس عبارات استعملت فيها « انّ » و « لكن » و « ليت » دون بقية « اخوات انّ » فان المعلم يستطيع ان يبحث موضوع « انّ واخواتها » انطلاقا من الامثلة التي وردت في النص ثم يضيف امثلة ترد فيها ما تبقى من « اخوات انّ » ، أو يشير – مجرد اشارة – إلى وجود مثل هذه الادوات ويترك الحديث عنها إلى حين ورودها في نصوص قادمة . وعند ورود « لعل » ، مثلا ، في نص تال يذكرّ التلاميذ ببحث « ان واخواتها » الذي عولج من قبل ويقول لهم ان « لعل » تنتمي إلى تلك الفئة من الادوات ، ويكون في هذا مراجعة للموضوع من جهة ومعالجة وظيفية لهذه الادوات من جهة اخرى ،لانها تكون قد قوبلت جميعا في سياقات طبيعية ، لا في امثلة مصطنعة مبتورة تترك عند الدارس انطباعا بان « ان واخواتها » موضوع خاص بكتب القواعد لا علاقة له باللغة المستعملة في الكتابة والحديث . ومثل هذا يقال في تناول قاعدة املائية انطلاقا من امثلة وردت في النص أو غير ذلك من القضايا اللغوية .

ج – يشار إلى الامثلة التي ترد في مواضيع تنوولت في دروس سابقة اشارة تهدف إلى المراجعة والتثبيت .

ان تناول النصوص بهذه الطريقة يعني بوضوح عدم وجود حصة مستقلة لأي فرع من فروع اللغة ، كما يعني أيضاً عدم وجود وقت محدد لمعالجة اي فرع ، كتحديد اربعين دقيقة ، مثلا ، للقواعد في كل اسبوع وعشرين دقيقة للاملاء الخ . فالقضايا اللغوية التي تعالج في كل حصة أو قطعة ، واليوم الذي يتم فيه هذا والوقت الذي يستغرقه تحددها طبيعة النص ومستوي التلاميذ . فقد ينال فرع من الفروع كالقواعد،

مثلا ، خلال دراسة احد النصوص عشرين دقيقة في ثنايا اربع حصص مخصصه لذلك النص ، وقد ينال خلال دراسة نص ثان اربعين دقيقة، وربما لا ينال شيئا من الوقت في نص ثالث لعدم وجود حاجة إلى ذلك.

ودراسة النص بطريقة الوحدة لا تعني ان كل حصة يجب ان تشمل معالجة لقضايا لغوية تتعلق بفروع متعددة ، فقد تنقضي حصة كاملة (أو مجموعة حصص كاملة) لا يبحث فيها شيء من القواعد أو القضايا الاملائية ، وقد تصرف حصة اخرى كاملة على بحث يتعلق بفرع واحد كالقواعد ، مثلا . فالقضايا التي يتم تناولها تفرضها طبيعة النص كما سبق ان قلنا ولا تفتعل افتعالا ، والا اصبحت الحصة «تشكيلة» مصطنعة من القضايا اللغوية بحجة ان طريقة الوحدة ، تعني تناول مختلف فروع اللغة انطلاقا من النص ، أو بحجة التنويع لابعاد الملل عن التلاميذ .

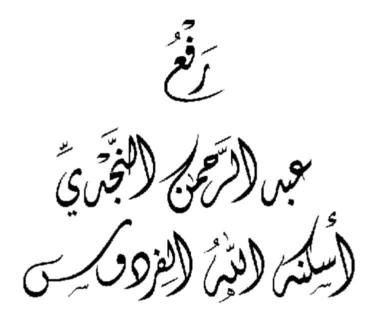
الاعداد :

قبل ان اتحدث عن اعداد الدرس اود ان اشير إلى امر بديهي وهو ان الاعداد هو خطة المعلم للتدريس . والمعلم الجيد ، كالقائد الجيد ، لا يدخل « المعركة » الا بعد ان يكون قد اتم الاعداد لها ودرس جميع التفاصيل . اذ كيف يمكن لمعلم ان يقدم بمقدمة جيدة لدرس لم يقرأه بعناية ويفكر في افضل مقدمة تناسبه ؟ وكيف يمكنه ان يسأل اسئلة ذكية تختبر الفهم العميق وتثير التفكير حول قطعة لم يقرأها جيدا ؟ وكيف يعرف النقاط اللغوية التي يجب ان يتعرض لها بشكل مفيد ، ودون اضاعة للوقت ، اذا لم يكن قد أعدّ لدرسه اعداد جيدا ؟ وليس من الطبيعي ان يعد الاعداد الكامل لدرسه ثم لا يضع هذا خطيا ، معتمدا على ذاكرته . فالمذكِّرة — بكسر الكاف — تعدّ لتذكير المعلم بكل خطوة يريد ان يخطوها وكل نقطة يريد ان

يتناولها . كذلك لا يستطيع المعلم ان يقول انه درّس نفس القطعة من قبل ولذا فقد حفظ كل تفاصيلها ، فمرور سنة كاملة على تدريسها وتغير التلاميذ واختلاف مستواهم ونمو المعلم الفكري وازدياد خبرته وتغير الظروف التي اعد فيها للقطعة قبل عام وغير ذلك من العوامل ، تجعل الاعداد للدرس من جديد — أو على الاقل الاطلاع على الاعداد السابق واجراء بعض التعديلات عليه — امرا لا مناص منه .

ولما كان هدف الاعداد استعمال المعلم ، لا ارضاء الموجهّ (او المفتش) ، فان من الضروري ذكر الامور التي ستعالج بالتفصيل ،ولا يكتفي بذكر عبارات عامة تنطبق على كل نص . فالمقدمة التي سيسمعها التلاميذ من المعلم يجب ان تذكر . وكذلك يجب ذكر الاسئلة الــتي ستسأل ، والعبارات التي ستشرح ، والنقاط اللغوية التي ستثار الخ .ولا يجوز الاكتفاء بعبارات مثل « أسأل اسئلة بعــد القراءة الصامتة » ، « أشرح العبارات الصعبة » ، « أتناول بعض القواعد الاملائية » الخ. فهذه « كليشهات » عامة لا تفيد المعلم في شيء عندما يواجه التلاميذ.

اما المدة التي تخصص لكل نص ، فالاعداد الجيد كفيــل باعطاء صورة واضحة عنها . فقد يحتاج نص الى حصتين ، بينما يحتاج نص آخر إلى خمس حصص او أكثر . وعلى المعلم ان يكون مرنا في تنفيذ خطة الدرس ، والوقت الذي خصص لها ، في ضوء النتائج التي تظهر عند التطبيق العملي لهذه الخطة .



ملحق (١)

نماذج من التدريبات على فهم المقروء للمرحلة الابتدائية

١ ـ مطابقة الكلمات والصور :

يوضع في عمود صور لحيوانات وطيور وأشياء مألوفة وفي عمود مقابل كلمات تدل على هذه الصور ولكن بترتيب مختلف .

المطلوب : يطلب من التلاميذ وصل كل كلمة بالصورة التي تناسبها (تعطي التعليمات شفويا للصف الاول)

مثـــال :

الكلمات	الصـــور
حصان	صورة بنت ١
عصفور	صورة شجرة ٢
بنت	صورة حصان ٣
كرسي	صورة ديك ٤
شجرة	صورة عصفور ٥
ديك	صورة كرسي

٢ ـ مطابقة العبارات والصور

يوضع في عمود صور لشخص او حيوان أو طير أو شيء وفي عمود مقابل عبارات تصف ما في الصور ولكن بترتيب مختلف

المطلوب : وصل كل عبارة بالصورة التي تناسبها .

مثـــال :

العبارات	الصور
العصفور يطير فوق الشجرة	صورة عصفور في قفص
العصفور يقف على الشجرة	صورة عصفور تحت شجرة
العصفور يقف تحت الشجرة	صورة عصفور يطير فوق شجرة
العصفور في القفص	صورة عصفور يقف فوق قفص
العصفور يقف فوق القفص	صورة عصفور يقف على شجرة

٣ ـ مطابقة الكلمات والعبارات :

في عمود كلمات وفي عمود مقابل عبارات دالة عليها والمطلوب وصل الكلمة بالعبارة المناسبة بحيث تشكلان معا جملة مستقيمة .

مثال :

الكلمات	العبارات
الطبيب	يغرّد ويطير بين الاشجار
المهندس	يعالج المرضى ويصف لهم الدواء
العصفور	نستعمله في المدارس ونشتريه من المكتبات .

المـــاء	يشرف على بناء المنازل والجسور
الكتاب	ضروري لحياة الانسان والحيوان

٤ ـ مطابقة الاسئلة والاجوبة :

في عمود عدد من الاسئلة وفي عمود مقابل اجوبة مختصرة لاتشمل أية كلمة من الاسئلة . والمطلوب وصل السؤال بالجواب الذي يناسبه.

مثـــال :

الأسئلة	الاجوبة
متى وصلت إلى المدرسة ؟	ماشيا
كيف جئت إلى المدرسة ؟	صديقي
من كان معك ؟	صباحـــا
اين كنت امس ؟	نعم
هل كتبت درسك ؟	في البيت

٥ ـ تمييز الجمل التي يؤدي نفس المعنى :

في عمود جملة وفي عمود مقابل عدة جمل بعضها يؤدي نفـــس المعنى وبعضها يختلف معناه ولكنها جميعاً متشابهة إلى حد يحتاج معه تمييزها إلى قدرة حسنة على فهم هذه الجمل . والمطلوب وضع علامة (✓) إلى جانب الجمل التي تؤدي نفس المعنى وعلامة (×) إلى جانب الجمل التي يختلف معناها .

مثـال :

وصل جميع التلاميذ الا خالدا ١ ـ جميع التلاميذ وصلوا مع خالد

٢ ـ لم يصل خالد ووصل جميع زملائه التلاميذ .

٣ ـ جميع التلاميذ وصلوا باستثناء خالد .

٤ ـ وصل خالد وجميع زملائه التلاميذ لم يصلوا .

٥ ـ خالد كان المتغيب الوحيد بين زملائه .

ملاحظة :

يمكن اعداد تدريبات تختلف قليلا عما سبق ولكنها تؤدي نفس الغرض مثلا :

١ ـ الجمل في العمود الايسر مختلفة المعنى باستثناء جملة واحدة، ويطلب من التلاميذ اختيار الجملة التي تؤدي معنى الجملة الموجودة في العمود الايمن .

٢ ـ في العمود الاول عدد من الجمل وفي العمود الثاني عدد مماثل من الجمل يؤدي كل منها معنى احدى الجمل الموجودة في العمود الاول ولكن الترتيب يختلف ، ويطلب من التلاميذ وصل الجمل ذات المعنى الواحد .

٦ ـ تمييز الجمل التي تثير التساؤل والشك :

مجموعة من الجمل بعضها يدل على حدث معقول وبعضها يثير التساؤل أو يدل على حدث غير معقول والمطلوب من التلاميذ :

أ – وضع علامة (✓) إلى جانب الجمل ذات المعنى المقبول ،
وعلامة (×) إلى جانب الجمل الأخرى .

ب – اعادة صياغة الجمل التي من النوع الثاني أو استبدال كلمة بكلمة أخرى بحيث يستقيم معناها .

مثـــال :

١ – قمت مبكرا وغسلت وجهي وتناولت فطوري وذهبت إلى المدرسة
٢ – جمعنا من شجر التفاح ما يزيد على الف كيلوغرام من التمر.
٣ – رائحة هذا المكان عطرة لأنه ملىء بالازهار .
٤ – هذا الزبد لذيذ لأنه مصنوع من حليب النخل .
٥ – طار العصفور والكلب الصغير فرحين من شجرة إلى شجرة .

٧ – تمييز المعلومات التي لها علاقة بموضوع معين مما ليس له علاقة :

مثـــال :

ما المعلومات التي لا تحتاج إليها مما يلي لحل المشكلة التالية ؟

ضع علامة (×) إلى جانب كل جملة تحتوي عـــلى معلومات لا علاقة لها بالموضوع .

(المشكلة : غاب احد المعلمين اليوم عن المدرسة واراد مـــدير المدرسة الاتصال به لمعرفة سبب غيابه) .

١ – ينظر المدير في سجلات المدرسة ليرى ان كان فيها عنوان المعلم .

٢ – ينظر المدير في سجلات المدرسة ليرى ان كان فيها رقم هاتف المعلم .

٣ – ينظر المدير في سجلات المدرسة ليعرف عدد افراد اسرة المعلم.

٤ – ينظر المدير في سجلات المدرسة ليعرف تاريخ شهادة المعلم الدراسية

٥ – ينظر المدير في سجلات المدرسة ليعرف اسم المعهد الذي تخرّج منه المعلم .

٦ – يسأل المدير زملاءه المعلمين عن رقم هاتف المعلم أو عنوانه .

٧ – يسأل المدير زملاءه المعلمين ان كانوا قد رأوا المعلم قبل اسبوع .

٨ – الاستنتاج الصحيح والحكم على استنتاجات الآخرين :

يطلب من التلاميذ تمييز الاستنتاجات في عدد من العبارات بوضع علامة (✓) إلى جانب الصحيح وعلامة (×) إلى جانب الخطــأ في الاستنتاجات الخاطئة .

مثــال :

١ – اذا كان عامل واحد يحتاج إلى خمس ساعات لاتمام عمل فــان خمسة عمال يتموّنه في ساعة واحدة .

٢ – اذا كانت طائرة واحدة تحتاج إلى خمس ساعات لقطع المسافة بين لبنان والهند فان خمس طائرات تقطع نفس المسافة في ساعة واحدة .

٣ – كل طير له جناحان والصقر طير فالصقر اذا له جناحان .

٤ – الكرسي شيء يجلس الناس عليه. هناك انسان يجلس على شيء . اذا ذلك الشيء كرسي .

٩ ـ صنف الكلمات التالية : (إنسان ، حيوان ، نبات ، أثاث) :

موز	ولد	كرسي	سرير
جزر	رمّان	قرد	تفاح
حداد	توت	خزانة	فرس
جمل	رجل	جاموس	عنب

١٠ ـ أكمل كل جملة في العمود الاول بما هو مناسب من العمود الثاني :

١ ـ يطير العصفور	في الماء
٢ ـ تذهب البنت	في السرير
٣ ـ ينام الطفل	فوق الشجرة
٤ ـ يسبح السمك	إلى المدرسة

١١ ـ ضع كل كلمة في المكان المناسب :

نظيفة   السرير   جميل   الدواء

١ ـ نام الطفل في ــــــــــ

٢ ـ شرب المريض ــــــــــ

٣ ـ سعاد بنت ــــــــــ

٤ ـ ثوب وداد ــــــــــ

١٢ ـ ألغاز :

١ ـ حيوان كبير ، له رقبة طويلة ، له سنام على ظهره ، ما هو ؟

٢ — حيوان أليف ، يغطي جسمه صوف ، يأكل العشب ، نصنع الثياب من صوفه ، ما هو ؟

٣ — حيوان يشبه الانسان ، يحب الموز ، يحب الارجوحة ، ما هو ؟

١٣ — اكتب في كراستك كل كلمة من الكلمات الموجودة في العمود الاول مع ما يناسبها من العمود الثاني بحيث تشكل جملا تامة :

١ — الشارع	فرحون
٢ — الكراسي	واسع
٣ — الناس	مرتفع
٤ — الجدار	جميلة

١٤ — ضع كل كلمة من الكلمات التالية في مكانها المناسب من القصة :

بجناحيها — دجاجة — الحَبّ — قشّة — إليها :

كانت دجاجة تنبش الارض وتلقط ــــــ ، فدخلت في حلقومها ــــــ فصارت تقفز وترفرف ــــــ حتى رأتها ــــــ أخرى ، فأسرعت ــــــ وأخرجت القشّة بمنقارها .

١٥ — اكمل كل جملة من العمود الاول بكلمة مناسبة من العمود الثاني :

١ — المراكب تسير في ــــــ	الشارع ، البحر ، الجبل
٢ — الدجاج يأكل ــــــ	السكر ، الملح ، القمح
٣ — الفلاح يحرث ــــــ	الزرع ، الارض ، المصنع
٤ — السمك يسبح في ــــــ	الهواء ، النار ، الماء
٥ — عرف الديك ــــــ	أبيض ، أسود ، أحمر

١٦ ــ كوّن من كلمات كل سطر جملة تامة واكتبها في كراستك ، ثم اقرأها بعد الانتهاء من كتابتها جميعا .

١ ــ يقع ــ كبير ــ شارع ــ منزلي ــ في .

٢ ــ منزلي ــ واسعة ــ في ــ للضيوف ــ غرفة .

٣ ــ دعوت ــ لحضور ــ حفلة ــ اصدقائي ــ عيد ميلادي .

٤ ــ جلس ــ حول ــ مسرورين ــ المائدة ــ اصدقائي .

٥ ــ عيد ــ صديقنا ــ يا ــ وقالوا ــ سعيد ــ ماجد .

١٧ ــ اكتب في كراستك كل سؤال في العمود الاول، واكتب إلى جانبه الجواب المناسب من الاجوبة التي في العمود الثاني :

١ ــ ما لون حقيبتك	لون حقيبة محمد أحمر حقيبتي صفراء في حقيبتي كتب
٢ ــ أين وقف العصفور ؟	عصفور احمد جميل وقف الولد في الحديقة على الغصن
٣ ــ كيف أبوك ؟	أبي صانع ماهر أبي في الحقل أبي في صحة جيدة

١٨ ــ من كل ثلاثة أسئلة في العمود الاول هناك سؤال واحد يناسب الجواب الموجود في العمود الثاني . اكتب في كراستك السؤال المناسب وجوابه :

كم قرشاً معك ؟ ١) متى وصلت ؟ كيف حالك ؟	انني مسرور
هل تحب المدرسة ؟ ٢) من يعلّم التلاميذ ؟ أين المعلم ؟	المعلم
أين تقرأ دروسك ؟ ٣) متى تقرأ دروسك ؟ لماذا تقرأ دروسك ؟	في المكتبة

١٩ ــ أعد ترتيب العبارات التالية بحيث تصبح قصة وانقلها في كراستك :

ـ فنهض من مقعده وأجلسه في مكانه

ـ كان عادل يجلس في سيارة ركاب كبيرة مزدحمة

ـ فشكره الرجل ودعا له بالنجاح والتوفيق

ـ فشاهد شيخا كبيرا واقفا بجواره .

ملحق (٢)

خطة تدريس نصّ بطريقة الوحدة للمرحلة الاعدادية

الامام الاعظم أبو حنيفة

بقلم علي الجندي (بتصرف)*

١ — هذا بطل اسلامي ، أدّى خدماته للعالم الاسلامي ، من غير أن يكون في منصب من مناصب الدولة . ذلك هو الامام الاعظم أبو حنيفة النعمان ، إمام المشرعين ، وقدوة المجتهدين ، الشجاع الذي لم يخش اعلان رأيه ، والقانع الذي دانت له الحياة ، فلم يأخذ منها الا بمقدار ما يحقق قول الله تعالى : (والذين اذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا ، وكان بين ذلك قواما) .

٢ — هو بطل الفكر والرأي ، الذي وصفه تلميذه العظيم أبو يوسف فقال : علمي به أنه شديد الذّود عن المحارم ، شديد الورع أن ينطق في دين الله تعالى بلا علم ، يحبّ أن يطاع الله تعالى ، ولا ينافس أهل الدنيا فيما في أيديهم ، طويل الصمت ، دائم الفكر ، على علم واسع ، لم يكن مهذارا ولا ثرثارا .

---

* من كتاب **اللغة العربية** للثالث الاعدادي ، تأليف راضي عبدالهادي وآخرين ، الطبعة الحادية عشرة ، ١٩٧٨ . (و « التصرف » في النص من صنع مؤلفي الكتاب . وقد احتفظت بتقسيم النص الى فقرات كما ورد في الكتاب ، ولكنني رقمتها تسهيلا للمناقشة) .

٣ – هذا وصف رجل لازم أستاذه طول حياته ، فلخّص في كل كلمة منه ، ناحية من نواحي العظمة .

٤ – كان أبو حنيفة تاجر ثياب ، يكسب من عمل يده ، يذهب إلى دكانه ليزاول التجارة ، ويذهب إلى المسجد ليعلّم الفقه ، فما عرف الناس تاجرا أنزه ولا أعفّ ولا أسخى من أبي حنيفة ، وما سمعوا عن أستاذ كان أعلم أو أدقّ أو أكثر تواضعا منه .

٥ – لم يقبل أبو حنيفة عطيّة أمير ، ولا رفد وال ، وانما ضرب أروع الامثلة في الكفاح ، وأغدق الله عليه الرّزق كسبا حلالا ،فأنفقه في سبيل الله .

٦ – نزلت برجل ضائقة ، فتجلد لها حتى عضّه الجوع ، وعضّ زوجته وابنته فاضطر إلى السؤال . وكان يعرف عن أبي حنيفة السماحة فتوجه إلى حلقة درسه ، ولكن الحياء عقد لسانه ، فلم يستطع أن يبوح لأبي حنيفة بما في نفسه ، ورجع عائداً إلى بيته . فتبعه أبو حنيفة وقد أدرك بذكائه ما يدور بنفس الرجل وعرف بيته ثم عاد اليه في الليل ومعه صرة فيها خمسة آلاف درهم ، وطرق الباب وقال له : « وضعت عند بابك شيئاً هو لك » . ورجع مسرعاً قبل أن يراه الرجل ، إبقاء على ماء وجهه ، ولمّا أخذ الرجل الصرة ، وجد فيها مع النقود العبارة التالية « هذا جاء به أبو حنيفة إليك من وجه حلال فليفرغ بالك » .

٧ – وجاءته امرأة عجوز تريد شراء ثوب ، ورجته أن يترفق في الثمن ، فعرضه عليها وقال لها : إنه بأربعة دراهم . فظنت المرأة أنه يهزأ فقالت له : « لا تسخر مني وأنا عجوز لا حيلة لي » . فقال لها : « إن هذا هو الثمن الحق فقد اشتريت أثواباً بعتها بالثمن كله إلا أربعة دراهم وهذه الدراهم الباقية هي ما أطلبه منك ثمناً لهذا الثوب » .

٨ – هذا مثل من أمثلة قناعة الفقيه الذي فهم خير ما يفهم من الحكمة الإسلامية القائلة : « الصدقة الخفية في البيع والشراء » .

٩ – وكان هذا الامام المتقلب في نعمة الله يزيد نفسه متعة واستزادة من نعم الله بمقاسمتها غيره . ينظر إلى نعمة المال في يده كما ينظر إلى نعمة العلم في عقله ، لا يرى نفسه سعيداً بإحداهما إلا إذا أشرك فيها غيره . فكما يفيض بعلمه على تلاميذه كان يغدق عليهم وعلى غيرهم من ماله . وإذا كسا نفسه حلة جديدة كسا أحد العلماء مثلها . ولقد سبق تولستوي وغيره بألف سنة في الخروج عن ماله ، ولكن بطريقة أحكم وأحصف . فقد كان الامام رضي الله عنه يخرج عن كل ماله للمعوزين بعد أن يستبقي لأهله ما يكفي نفقتهم أخذاً بالأصول الإسلامية التي تقول : إن خير الصدقة ما أبقت غنى . وما كان الامام ليجود بكل ما يملك تاركاً نفسه وأهله عالة يسألون الناس . ولذلك كان يقول : « ما ملكت أكثر من أربعة آلاف درهم منذ أكثر من أربعين سنة إلاّ أخرجته وإنما أمسكها لقول علي رضي الله عنه : أربعة آلاف فما دونها نفقة . ولولا أني أخاف أن ألجأ إلى هؤلاء ما تركت منها درهماً واحداً » .

١٠ – وهذا الزهد الحصيف كان مبدأ راسخاً عند أبي حنيفة في جميع تصرفاته المالية والعلمية ترجم عن نفسه حلماً وورعاً ونزاهة .

١١– حدّث أحد أصحابه قال : « كنت عند أبي حنيفة وهو في مجلسه وعنده أصحابه فجاء شاب فألقى عليه مسألة ، فأجاب فيها . فقال له : أخطأت يا أبا حنيفة ، فسكت ، ثم ألقى عليه مسألة أخرى فقال له : أخطأت يا أبا حنيفة . فقلت لمن حوله من أصحابه : سبحان الله ألا تعظمون هذا الشيخ وتبجلونه ؟ يجيء شاب فيخطئه وأنتم سكوت ؟ فالتفت إليّ أبو حنيفة وقال : دعهم فإني قد عودتهم هذا من نفسي » .

١٢ — واجتمع الفقهاء يوماً لدى الأمير يستفتيهم فأدلى كل منهم برأيه، وأدلى أبو حنيفة برأيه، وأدلى الحسن بن عمارة برأيه، فقال أبو حنيفة: «أخطأنا وأصاب الحسن». ولقد أعظمه ذلك في عين الحسن وغيره. فكان يأخذ بركابه ويقول: «والله ما أدركنا أحداً تكلّم في الفقه أبلغ ولا أصبر ولا أحضر جواباً منك. وإنك لسيد من تكلّم في الفقه في وقتك».

١٣ — كان أبو حنيفة كثير التلاوة للقرآن تلاوة الفهم والتدبر، حتى رووا عنه أنه قرأه في حياته سبعة آلاف مرة.

١٤ — وقد كان مع ذكائه وسعة علمه متحرجاً لا يحب العجلة في الإجابة والفتوى، بل كان يسخو بزمنه وبعلمه وبجهده، ويحتشد للأمر احتشاداً ليعمل فيه رأيه. لذلك كان لا يفتي إذا سئل وهو في الطريق وكان يقول: «لا تسألني عن أمر الدين وأنا ماش أو نائم أو متكئ أو أحدث الناس، فإن هذه الحالات لا يجتمع فيها عقل الرجال». وقد قال عنه جعفر بن ربيع: «أقمت عند أبي حنيفة خمس سنين، فما رأيت أطول منه صمتاً. فإذا سئل عن الفقه تفتح وسال كالوادي وسمعت له دوياً وجهارة في الكلام».

الأهداف اللغوية العامة:

تنمية قدرة التلاميذ على فهم اللغة الفصحى مسموعة ومكتوبة فهماً صحيحاً ناقداً وعلى نقل ما يريدون التعبير عنه شفوياً وكتابة نقلاً دقيقاً واضحاً.

الأهداف الخاصة :

أ ـ اهداف لغوية :

١) التدرب على القراءة الناقدة من خلال إثارة أسئلة حول نقاط محددة في القطعة .

٢) اكتساب الدقة في التعبير من خلال مناقشة عبارات محددة وردت في القطعة .

٣) تعلم قواعد صياغة « افعل التفضيل » واستعماله .

٤) تعلّم بعض أساليب الشرط كما هو مبين في أهداف الخطوات .

٥) تعلّم مواقع استعمال « بلى » و « نعم » والتمييز بينهما .

٦) تعلّم قاعدة صياغة « اسم المكان » من الفعل الثلاثي .

٧) تعلّم قاعدة لفظ الفعل حين يتّصل بواو الجماعة أو ياء المخاطبة .

٨) تعلّم قاعدة كتابة ألف الفعل الماضي المعتل .

٩) تعلّم مفردات وعبارات وتراكيب لغوية يرد بيانها في متن الخطة.

ب ـ اهداف غير لغوية :

١) التعرف على سيرة الامام أبي حنيفة .

٢) التعرف على الأديب علي الجندي وبعض إنتاجه .

٣) اكتساب الأخلاق الحميدة كالنزاهة والتواضع والقناعة وحب مساعدة المحتاجين .

خطوات الدرس :

الحصة الأولى

الخطوات	الأهداف	النشاطات
١) المقدمة	١ – ربط خبرات التلاميذ السابقة بالدرس الجديد. ٢ – اثارة اهتمام التلاميذ لقراءة النص.	يقدم للدرس بما يلي : ١ – في الدين الإسلامي (السنة) أربعة مذاهب من يعرفها ؟ ٢– درسنا اليوم عن إمام أحد هذه المذاهب . اقرأوا الدرس قراءة صامتة لتكوّنوا صورة عن هذا الإمام ، ولتروا إن كانت بعض المواقف التي وصفها الكاتب تلائم شخصية إمام عظيم كأبي حنيفة .
٢) أ – القراءة الصامتة العامة ب – الأسئلة العامة وإجابات التلاميذ	١ – التدرب على فهم المادة المكتوبة فهماً عاماً . ٢ – التدرب على فهم اللغة المسموعة . ٣– التدرب على التعبير شفوياً	يقرأ التلاميذ جميع النص قراءة صامتة . ثم يسأل التلاميذ الأسئلة التالية : ١ – ما أبرز صفات أبي حنيفة ؟ ٢– أعط أمثلة تدل على بعض هذه الصفات . ٣– هل وفق الكاتب في رسم صورة تلائم شخصية إمام عظيم ؟
٣) أ – القراءة الصامتة التفصيلية	١– التدرب على القراءة الناقدة والفهم العميق للمـــادة المكتوبة واستنتاج المعاني	يطلب من التلاميذ قراءة الفقرة الأولى ، وبعد الانتهاء من ذلك يسألون الأسئلة المعدة حولها . ثم ينتقلون إلى قراءة الفقرة التي تليها ، وهكذا

الخطوات	الأهداف	النشاطات
ب – الأسئلة التفصيلية وإجابات التلاميذ	غير المباشرة (قراءة ما بين السطور) . ٢ – التدرب على فهم اللغة المسموعة . ٣ – التدرب على التعبير عن المعنى بدقة ووضوح .	حتى ينتهي النص . **اسئلة الفقرة الاولي** ١ – هل تأدية الخدمات للعالم الإسلامي أمر يسير لمن ليس في منصب من مناصب الدولة في نظر الكاتب ؟ ما العبارة التي تدل على ذلك ؟ هل توافق الكاتب في هذا ؟ ٢ – هل هناك أئمة أعظم من أبي حنيفة ومشرعون أهم منه في نظر المؤلف ؟ ما العبارة التي تدل على ذلك ؟ (لاحظ أيضاً العنوان . هل يدل على ذلك ؟ كيف ؟) **اسئلة الفقرتين الثانية والثالثة** ١ – ما الفرق بين الفكر والرأي ماذا يقصد بقوله « بطل الفكر والرأي »؟ ٢ – يقول المؤلف أن أبا يوسف لازم أستاذه طول حياته ؟ هل يقصد حياة الأستاذ أم حياة التلميذ ؛ هل هذا التعبير دقيق ؟ لماذا ؟ ماذا كان يجب ان يقول ؟ **اسئلة الفقرة الرابعة** ١ – لماذا كان أبو حنيفة يعلم الفقه في المسجد ؟ ٢ – أي نوع من التلاميذ تعتقد أنه كان يعلّم ؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		اسئلة الفقرة الخامسة ١ – هل هناك تناقض بين قبول عطية الأمير والكفاح ؟ ماذا يفهم من قول المؤلف إذاً؟ ٢ – هل اعتبر المؤلف إنفاق أبي حنيفة المال على عائلته إنفاقاً في سبيل الله ؟ كيف عرفت ذلك ؟ **اسئلة الفقرة السادسة** ١ – في أي وقت (من النهار) كان طلاب أبي حنيفة يدرسون الفقه؟ كيف استنتجت هذا ؟ ٢ – توجه الرجل المحتاج إلى حلقة درس أبي حنيفة ولكنه خجل من ذكر حاجته فعاد إلى بيته . هل تعتقد أنه استمع إلى درس أبي حنيفة قبل ان يعود إلى بيته ؟ ما الذي يدعو إلى هذا الاعتقاد ؟ ٣ – قيل أن أبا حنيفة « أدرك بذكائه ما يدور بنفس الرجل » هل الذكاء وحده يكفي لمعرفة أن الرجل بحاجة إلى مال ؟ (أليس من المعقول أن يكون في ورطة غير مالية يحتاج فيها إلى مساعدة ؟) . ٤ – كان أبو حنيفة يدرك أن الصدقة الخفية

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		خير من الصدقة العلنية . هل تعتبر إعطاء الرجل المحتاج المال بالطريقة التي تم بها صدقه خفية ؟ هل كان من الممكن ان تكون أكثر خفاء ؟ **أسئلة الفقرتين السابعة والثامنة** ١ — هل ثمن الثوب قريب من أربعة دراهم ؟ كيف عرفت ؟ ٢ — أيهما يدل على قناعة أكبر في الربح ان يكون أبو حنيفة قد باع قبل مجيء المرأة خمسة أثواب ، مثلاً ، أم عشرة ؟ لماذا ؟ **أسئلة الفقرتين التاسعة والعاشرة** ١ — كان أبو حنيفة « متقلباً في نعمة الله » . كيف تفسر دخاله الكبير رغم أنه لم يكن جشعاً ؟ ٢ — كم كان عند أبي حنيفة من المال قبل أن يأتي اليه الرجل المحتاج مباشرة ؟ كيف توفق بين هذا وبين قوله «ما ملكت أكثر من أربعة آلاف درهم إلا أخرجته» ؟ ٣ — من المؤكد أن أبا حنيفة عاش أكثر من خمسين سنة . كيف نستنتج هذا ؟ ٤ — هل نستطيع أن نستنتج القرن الذي عاش

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		فيه أبو حنيفة من عبارة وردت في الفقرة ؟ ماذا يجب ان نعرف لكي يكون استنتاجنا دقيقاً ؟ ٥ — قيل أنه كان يخرج عن كل ماله للمعوزين كيف توفق بين هذا وبين إعطاء ماله لتلاميذه ؟ إذا كان المؤلف قد قصد الفقراء من تلاميذه فكيف كان يجب أن يعبر عن ذلك ؟ ٦ — كيف يكون الزهد في التصرفات المالية ؟ وكيف يكون في التصرفات العلمية ؟ (هل توافق المؤلف في أن هناك زهداً في التصرفات العلمية ؟) ما علاقة الزهد بالحلم ؟ (ألا يستطيع الانسان أن يكون حليماً ونزيهاً دون ان يكون زاهداً ؟) **أسئلة الفقرة الحادية عشرة** ماذا كان الرجل الذي غضب من سكوت أصحاب أبي حنيفة يتوقع منهم ان يفعلوا ؟ لِمَ لَمْ يقم هو بما طلب من غيره القيام به ؟ **أسئلة الفقرتين الثانية عشرة والثالثة عشرة** ١ — هل اعتبر أبو حنيفة الحسن بن عماره أفقه منه؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		هل اعتبر الحسن أبا حنيفة سيد الفقهاء جميعاً ؟
		٢ – هل تعتقد أن مصدر المعلومات حول عدد تلاوات القرآن هو أبو حنيفة نفسه ؟ لماذا ؟ من أين جاءت هذه المعلومات إذا كان أبو حنيفة يتلو القرآن تلاوة فهم وتدبّر. كم تقدر أنه يحتاج من الوقت لتلاوة القرآن مرة واحدة تلاوة فهم وتدبر ؟ ما رأيك في عدد التلاوات التي ذكرها الكاتب في ضوء أعمال أبي حنيفة كتاجر ومدرّس ورب عائلة ؟
		هل يقلل من قدر أبي حنيفة ان يكون قد قرأ القرآن أقل من سبعة آلاف مرة ؟
		أسئلة الفقرة الرابعة عشرة
		يقول المؤلف أن أبا حنيفة لا يحب العجلة في الإجابة . في الفقرة الثانية عشرة عبارة تناقض هذا . ما هي ؟ هل تجد تفسيراً لهذا التناقض ؟

الحصة الثانيـــة

الخطوات	الأهداف	النشاطات
٤) القراءة الجهرية ومناقشة معاني بعض العبارات	١ – التدرب على قراءة اللغة المكتوبة إلى الآخرين بشكل صحيح . ٢ – فهم معاني العبارات التي يعتقد أنها جديدة واستعمالها	١ – يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية . يقرأ أحد التلاميذ فقرة أو جزءاً من فقرة ثم يتابع تلميذ آخر القراءة وهكذا . ٢ – يسأل التلاميذ في ثنايا القراءة عن معـــاني بعض العبارات التي ترد . **الفقرة الأولى** ١ – ما معنى قول المؤلف « دانت له الحياة » ٢ – تقول : – كان حاكماً عظيماً دانت له رقاب الناس . – كان رجلاً جريئاً لا يدين إلا لله الخ . من يستعمل « دان » في جملة أخرى ؟ **الفقرة الثانية** ١ – ما معنى قوله « شديد الورع ان ينطق في دين الله تعالى بلا علم » ؟ من يستطيع ان يعبر عن نفس المعنى بطريقة مختلفة ؟ ٢ – ما معنى « لا ينافس أهل الدنيا فيما في أيديهم » ؟ ٣ – ما الفرق بين المهذار والثرثار ؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		الفقرة السادسة ١ ــ ما معنى « فليفرغ بالك »؟ ٢ ــ ما عكس « فراغ البال »؟ **الفقرة التاسعة** ما معنى خير الصدقة ما أبقت غنى؟ **الفقرة العاشرة** ما معنى ترجم عن نفسه حلماً وورعاً ونزاهة ؟ **الفقرة الثانية عشرة** ما معنى «كان يأخذ بركابه » ؟
٥) الدراسة اللغوية والتعبير	١ــ تعلّم قاعدة تحول التاء في وزن افتعل « إلى طاء ». ٢ ــ تعلّم تراكيب لغوية معينة : أ ــ لولا ... ما .. ب ــ ما ... إلا ... جـ ــ ما كان .. ل .. ٣ ــ تعلّم قواعد استعمال النفي في الاستفهام ومكان استعمال « بــلى » و « نعم »	يطلب من التلاميذ أن ينظروا إلى فقرة معينة ويجلب انتباههم إلى نقاط لغوية محددة في تلك الفقرة . ثم تناقش هذه النقاط معهم : **الفقرة السادسة** ١ ــ « رجع عائداً إلى بيته » . هل هناك حاجة لاستعمال « عائداً » هنا؟ لماذا ؟ ٢ ــ « اضطر » ما وزنها؟ (افتعل) . أمثلة أخرى على تحول التاء إلى طاء : اضطرب اصطدم ، اطلع (اطتلع) . من يعطي أمثلة أخرى ؟ متى تتحول التاء إلى طاء؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
	٤ – تعلم قاعدة لفظ الفعل حين يتصل بواو الجماعة أو ياء المخاطبة . ٥ – تعلم حالات الاسم المنقوص . ٦– تعلم استعمال الأعداد من ثلاثة إلى عشرة مع المذكر والمؤنث . ٧ – التدرب على الدقة في التعبير .	**الفقرة التاسعة** ١– « لولا أني أخاف أن ألجأ إلى هؤلاء .. » إلى ماذا تشير « هؤلاء » ؟ هل تستعمل «هؤلاء» في مثل هذا الموضع عادة ؟ ٢– « ما ملكت أكثر من أربعة آلاف درهم إلا أخرجته » . إليكم أمثلة أخرى على هذا التركيب : – ما رأيت هذا المكان إلا أحسست بالسعادة . – ما زرت صديقي إلا وجدته نائماً . من يعطي أمثلة أخرى ؟ ٣– « ما كان الامام ليجود بكل ماله تاركاً أهله عالة » . إليكم أمثلة أخرى : – ما كنت لأهمل والدي وأسافر إلى بلد آخر . – ما كان أخوك ليهجرك لولا أنك أسأت إليه . من يعطي أمثلة أخرى ؟ ٤– « لولا أني أخاف ... ما تركت منها درهماً » . إليكم أمثلة أخرى : – لولا أنك كنت هنا ما حدث هذا . – لولا أنك درست جيداً ما نجحت في الامتحان . من يعطي أمثلة أخرى ؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
الدراسة اللغوية والتعبير (تابع)		**الفقرة الحادية عشرة** ١ ــ « سكوت » ما مفردها. هل هناك جمع آخر بنفس المعنى ؟ من يعطي أمثلة أخرى ؟ (حضور ، جلوس ، وقوف ، قعود). ٢ ــ أ ــ « ألا تعظمون هذا الشيخ وتبجلونه » هل هناك فرق بين التعظيم والتبجيل ؟ ب ــ لو كان جواب الحاضرين عن السؤال السابق «نعم» فهل يعني هذا أنهم يعظمونه ؟ جـ ــ ماذا يجب أن يقال ليدلوا على أنهم يعظمونه ؟ (بلى) ... أمثلة أخرى : أ ــ إذا سألتك : « ألم تكتب درسك ؟ » ولم تكن قد كتبته ، فماذا تقول ، وإذا كنت قد كتبته ؟ ب ــ إذا سألتك : « أليس معك كتاب ؟ » وكان معك كتاب ، فماذا تقول ؟ وإذا لم يكن معك ؟ ٣ ــ «رووا عنه أنه قرأ القرآن سبعة آلاف مرة » . من الذين رووا عنه ؟ كيف

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		نضع هذه العبارة بطريقة أفضل ما دمنا نجهل من رووا عنه ؟ (رُوي عنه) ٤ – نقول روَوْا « ولا نقول » « روُوا » ونقول ذهبُوا ولا نقول « ذهبَوْا » أمثلة أخرى : – رمَوْا ، ألقَوْا ، دعَوْا ، سعَـوْا ، استبقَوْا ، أدلَوْا إلخ . – أنفقُوا ، ذهبُوا ، استقبلُوا ، وصلُوا أكلُوا الخ . ما القاعدة ؟ كذلك في المضارع : – يسعَوْن ، يرعَوْن ، يلقَوْن الخ . – يحضرُون ، يذهبُون ، يستقبلُون الخ . لم نقول : « رمَوْا » ولكن نقول «يرمُون» ونقول : لقُوا « ولكن نقول « يلقَوْن» (أي أن الفتحة التي تسبق واو الجماعة قد تكون موجودة في المضارع دون الماضي أو العكس) . القاعدة تنطبق أيضاً على ياء المخاطبة : – تلقَيْن ، تنسَيْن ، يتمنَّيْن ... – تلعبين ، تكتبين ، تستقبلين ...

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		الفقرة الثانية عشرة ١ – أ – أي العبارتين التاليتين أدق ، عبارة الكتاب : « فأدلى كل منهم برأيه وأدلى أبو حنيفة برأيه وأدلى الحسن برأيه » أم : فأدلى أبو حنيفة برأيه وأدلى الحسن برأيه وأدلى كل من الآخرين برأيه ؟ لماذا ؟ ب – هل نستطيع أن نعبر عن نفس الفكرة بطريقة أخرى دقيقة ؟ (فأدلى كل منهم برأيه وكان من هؤلاء أبو حنيفة والحسن) . ٢ – ما الفرق بين « وأنت سيد من تكلم في الفقه « و » إنك سيد من تكلم في الفقه » و « إنك لسيد من تكلم في الفقه » ؟ هل يجوز « أنت لسيد .. » ؟ أمثلة أخرى : هو رجل عظيم . أدخل « أنّ » وحدها أدخل « أنّ » ولام التوكيل . **الفقرة الرابعة عشرة** ١ – « لا تسألني عن أمر الدين وأنا ماش أو أو نائم أو متكىء » .

الخطوات	الأهداف	النشاطات
		أ – لماذا تنتهي « ماش » بتنوين الكسر بدلاً من تنوين الضم كنائم ومتكئ .
		ب – كيف تكون في حالة النصب ؟ في حالة الجر ؟
		ج – ورد مثال آخر في الفقرة الخامسة ما هو ؟
		د – امثلة اخرى : قاض ، عال ، داع ساع ، مكتف ، مستبق ..
		٢ – « ان هذه الحالات لايجتمع فيها عقل الرجال »
		أ – اعد صياغة العبارة السابقة واضعاً « عقل الرجال » بعد « ان » (ان عقل الرجال لايجتمع في هذه الحالات)
		ب – هل استعمال «عقل» مع « الرجال» استعمال دقيق .. لماذا ؟
		٣ – «اقمت عند ابي حنيفة خمس سنين » .
		أ – استبدل بكلمة « سنين » كلمة « اعوام » واقرأ العبارة .
		ب – لماذا نقول « خمس طالبات » ولكننا نقول « خمسة خطابات » .
		ج – امثلة اخرى .

الحصة الرابعة

الخطوات	الأهداف	النشاطات
٥) الصرف والنحو	١ـ تعلّم قاعدة اسم المكان من الثلاثي واستعماله ٢ ـ تعلّم صياغة افعل التفضيل واستعماله ٣ـ تعلّم حالات الأسماء الخمسة واستعمالها	١ ـ ورد في النص الكلمات التالية : منصب (الفقرة الاولى) مجلس (الفقرة الحادية عشرة) أ ـ المكان الذي نجلس فيه نسميه «مجلس» ماذا نسمي المكان الذي نعرض فيه الاشياء (معرض) المكان الذي نلعب فيه ؟ (ملعب) المكان الذي نخرج منه ؟ (مخرج) المكان الذي ندخل منه ؟ (مدخل) المكان الذي تطلع منه الشمس ؟ (مطلع) المكان الذي تغرب فيه الشمس ؟ (مغرب) ب ـ امثلة اخرى . . . جـ ـ ما قاعدة « مفعِل » و « مفعَل » ؟ د ـ انظروا إلى الفقرة الرابعة : هناك كلمة تدل على المكان الذي نسجد فيه ما هي (مسجد) . هل هي شاذة ؟ (في اللهجات سجد يسجِد) .

الخطوات	الأهداف	النشاطات
	٢ـ معرفة صياغة افعل التفضيل واستعماله. ٣ ـ معرفة حالات الأسماء الخمسة	٢ ـ ورد في النص : ـ انزه ، اعظم ، اعلم ، احكم ، احصف ابلغ ، اصبر . ـ اعفّ ، ادقّ . أ ـ ما القاعدة ؟ (متى « افعل » ومتى «افعّ» ؟) امثلة اخرى : عزيز ، جليل ، شديد . . . ب ـ ورد : اكثر تواضعاً ، احضرجوابا اطول صمتا الخ . ما القاعدة ؟ امثلة اخرى . . جـ ـ ورد : الاعظم (الامام الاعظم) امثلة اخرى . . . د ـ ورد : اروع الامثلة . امثلة اخرى هـ ـ ورد : خير ما يفهم . . خير الصدقه. لو جاءت « خير » حسب القاعدة فكيف تكون؟ ما عكسها ؟ (شرّ . .) ٣ ـ ورد في النص : عن ابي حنيفة ، يا ابا حنيفة ، التفت ابو حنيفة ؟ ـ ما القاعدة ؟ ـ هل تنطبق هذه القاعدة على اسماء اخرى ما هي ؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
٦) الإملاء	١ـ معرفة قاعدة كتابة الفعل الماضي المعتل . ٢ ـ معرفة قاعدة كتابة الهمزة منفصلة وعلى كرسي . ٣ـ التعرف على بعض حالات تقصير المد الطويل .	١ ـ ورد في النص : « يكفي » ..ما ماضيها ؟ كيف تكتب (كفى) « يزكو » . ما ماضيها ؟ كيف تكتب ؟ (زكا) « يسمو » . ما ماضيها ؟ كيف تكتب ؟ (سما) ما مذكر رجته ؟ (رجا) لماذا تكتب بالالف القائمة ؟ « كسا » لماذا كتبت بالالف القائمة ؟ ٢ ـ ورد في النص : ـ ذكائه ، عائدا . ـ ابقاء ، ماء ، ذكاء، جاء ، شراء . ما القاعدة ؟ ٣ ـ نقول « رجا » بالالف ولكن « رجته » بتقصير الالف إلى فتحة. امثلة اخرى : اجاب ـ اجبت اقام ـ اقمنا دعـا ـ دعت سما ـ سموا ما القاعدة ؟

ملاحظة :

وزعت خطة درس هذا النص على اربع حصص . ولكن قد يجد بعض المدرسين انها تحتاج إلى اكثر من ذلك – فعدد الحصص التي يحتاج إليها لتدريس اي نص يقرره مستوى الطلاب ومعلوماتهم السابقة .

• • •

الفهرس